

Instituto Politécnico de Setúbal



Escola Superior de Ciências Empresariais

Trajetórias profissionais dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria José Dias

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de

MESTRE EM GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS

Orientadora: Professora Doutora Maria Amélia Marques

Setúbal, 2015

*À memória da avó Maria,
a quem tanto devo e tão pouco agradeço.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Maria Amélia Marques, pela forma como orientou este trabalho, pela disponibilidade manifestada e pela autonomia que me concedeu.

Aos professores e às professoras que colaboraram neste estudo. De forma desinteressada e generosa disponibilizaram-me o seu tempo e partilharam comigo algumas das suas trajetórias profissionais. Para eles e para elas, o meu profundo agradecimento.

Ao Prof. Doutor António José Almeida e ao Prof. Doutor José Rebelo dos Santos que, enquanto diretores deste curso de Mestrado, sempre estiveram disponíveis, quer para esclarecer dúvidas quer para me incitarem a prosseguir.

Ao Prof. Doutor António Manuel Marques que, não estando, esteve sempre presente.

À Fátima Fernandes, colega e companheira neste percurso, pela partilha, pelo reforço positivo, pela perseverança e disciplina, exemplos que me incitou a prosseguir. Obrigada.

À Vanda Mendes, mais que colega, companheira e conselheira neste trajeto tantas vezes desalentador mas, outras tantas, permeado por um peculiar sentido de humor que nos sustinha e acalentava. O companheirismo constante, o encorajamento incondicional, as longas conversas, partilhando dúvidas e descortinando possíveis soluções, foram fundamentais para mim. Sem a tua ajuda não teria chegado aqui. Muito obrigada.

À Ana Esteves e à Marta Frade, colegas de trabalho, que tanto me apoiaram e incentivaram a prosseguir.

Ao Eurico e ao Tiago, meus filhos, à Nela, minha irmã, meus portos de abrigo, pelo carinho e pela disciplina que me obrigaram a cumprir. Obrigada.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. Os grupos profissionais: diferentes abordagens teóricas	4
1.1.1. A abordagem funcionalista	6
1.1.2. O interacionismo simbólico	8
1.1.3. As correntes contemporâneas das profissões	10
1.2. Formação e identidade profissional	12
1.2.1. O conceito de identidade	12
1.2.2. Professores do 1º CEB: evolução histórico-social da profissão	14
1.2.3. Professores do 1º CEB: identidade profissional e profissionalidade	21
1.3. Formação, acesso à profissão e carreira	27
1.3.1. Formação: Inicial e Contínua	27
1.3.2. Acesso à profissão e desenvolvimento profissional	36
2 – METODOLOGIA DO ESTUDO	46
2.1. Objetivos do estudo	46
2.3. Fundamentação metodológica	47
2.4. Técnicas de recolha de dados	49
2.5. Técnicas de tratamento de dados	53
2.6. A amostra.....	55
3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
3.1. Caracterização sociográfica dos participantes	57
3.2. As opções face à escolha do curso.....	60
3.3. A motivação para a escolha da profissão docente	61
3.4. A formação inicial e a preparação para o exercício da atividade docente.....	63
3.5. O acesso à profissão e a inserção profissional.....	66
3.6. A profissão e o desenvolvimento profissional.....	69
3.7. A relação com outros atores da comunidade escolar.....	73
3.8. A motivação para a frequência de ações de formação contínua	78
3.9. O significado atribuído à profissão	80

CONCLUSÃO.....	85
BIBLIOGRAFIA	95
<i>Sites</i> consultados.....	100
Legislação consultada.....	100

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E APÊNDICES

QUADROS

Quadro 1: Construção da identidade profissional docente: quatro décadas – quatro dimensões	19
Quadro 2: Dados sociodemográficos.....	57
Quadro 3: Dados relativos às habilitações académicas	58
Quadro 4: Dados referentes à situação profissional	59

FIGURAS

Figura 1: Dinâmica do processo de construção da identidade docente	26
Figura 2: Fases da carreira.....	40
Figura 3: Etapas da carreira	43

APÊNDICES

Apêndice 1: Ficha de caracterização dos participantes no estudo	II
Apêndice 2: Declaração de consentimento dos participantes no estudo	IV
Apêndice 3: Protocolo da entrevista/guião	VI
Apêndice 4: Análise de conteúdo das entrevistas.....	IX

SIGLAS UTILIZADAS

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EMP – Escola do Magistério Primário

ESE – Escola Superior de Educação

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PACC – Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

PQE – Professor do Quadro de Escola

PQZP – Professor do Quadro de Zona Pedagógica

RESUMO

Este estudo tem por objetivo estudar e compreender de que modo, e até que ponto, a formação inicial e a formação contínua contribuem para a construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB e para as suas trajetórias e desenvolvimentos profissionais.

Relativamente às opções metodológicas recorreremos à abordagem qualitativa e interpretativa utilizando, como técnicas de recolha de dados, a entrevista semi-diretiva e a análise documental. A nossa amostra por conveniência é constituída por sete professores que realizaram a sua formação inicial em períodos distintos e instituições de ensino diferentes. No tratamento dos dados obtidos seguimos as etapas recomendadas para a análise de conteúdo, sendo que algumas das dimensões de análise foram definidas *a priori* e outras emergiram do discurso dos entrevistados.

Os resultados deste estudo evidenciam que a construção da identidade profissional é um processo que agrega múltiplas influências que se conjugam e interagem de formas diversas. Duas dessas influências são constituídas pela formação inicial e pela formação contínua que assumem um forte contributo no processo complexo e dinâmico da construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Formação Inicial, Formação Contínua, Professores do 1º CEB; Identidade Profissional; Trajetórias Profissionais.

ABSTRACT

This study aims to analyze and understand how, and to what extent, both initial and continuous training contribute to the construction of the professional identity of primary school teachers, their careers paths and professional development.

Our methodological option was centered in a qualitative and interpretative approach which used the semi-directive interview and document analysis as data collection techniques.

Our convenience sample is formed by seven teachers whose initial training was accomplished in different periods and different educational institutions. In order to process the data, we followed the steps recommended for content analysis. Some of the dimensions of analysis were defined *a priori* and others emerged from the speech of the respondents.

The results of this study show that the construction of a professional identity is a process in which multiple influences come together, are combined and interact in various ways. Two of these influences are constituted by the initial training and the continuous training which have both a strong contribution in the complex and dynamic process of constructing a professional identity.

Key-words: Initial training, Continuous training, Primary School Teachers, Professional Identity, Career paths.

INTRODUÇÃO

Muitas têm sido as mudanças na sociedade que abrangem as mais variadas áreas. Essas mudanças tiveram, também, impacto nas trajetórias profissionais dos professores do 1º CEB até estes alcançarem o estatuto de profissionais e se constituírem como um grupo profissional, tal como hoje são identificados. Essas alterações passaram, designadamente, pelo desenvolvimento da profissionalização e da carreira, e refletem-se na identidade destes profissionais e no modo como esta se constrói, reconstrói e transforma.

Nas últimas décadas, as questões relacionadas com a formação deste grupo profissional alcançaram um papel fulcral e são assumidas pelos governos e pela sociedade como um problema de grande complexidade, com fortes conotações políticas e ideológicas que têm impacto nos mais variados sectores sociais, incluindo o económico. Embora o interesse por estas questões não seja recente, e ao nível da investigação educacional tenham sido objeto de análise e de preocupação dos sistemas educativos de diferentes países, nomeadamente em Portugal, diversos autores consideram que a formação dos professores continua a ser uma área complexa onde ainda há muito por fazer (Estrela e Freire, 2009; Vaillant, 2009).

Relativamente à construção da identidade profissional dos professores é perceptível uma ligação indelével entre as políticas educativas e as condições identitárias das mudanças educacionais, assim como o facto das políticas nacionais de educação pública conterem, de forma explícita ou implícita, uma proposta de identidade para os professores (Lopes, 2007).

É sobre estas problemáticas – trajetórias profissionais, formação e construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB – que incide o nosso interesse. Daí que com a realização deste estudo queiramos ir além do conhecimento que temos sobre a construção da identidade profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e das suas trajetórias. Para tal, pretendemos conhecer os seus ciclos de vida profissional; o papel que a formação – inicial e contínua – assume para os professores do 1º CEB, quer no acesso à carreira, quer na progressão; identificar os

requisitos de acesso à profissão e perceber que representação social têm de si próprios e da sua profissão.

A opção por este tema emerge do cruzamento de dois pontos de interesse: um de teor académico que, além de nos permitir concluir este ciclo de estudos, visa dar resposta a questões relacionadas com a construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB, a formação exigida para o exercício desta profissão, o reconhecimento e a representação sociais; outro de cariz pessoal e afetivo que resulta da forte ligação que mantemos com muitas pessoas que integram este grupo profissional. Aliás, esses laços, mais do que afetivos, são de enorme gratidão para com duas professoras do ensino básico que, há mais de quarenta anos, impediram que o nosso percurso académico terminasse na antiga quarta classe.

A pertinência deste tema também se justifica, em nossa opinião, por vivermos numa sociedade pautada por mudanças que exigem a valorização do conhecimento dos trabalhadores, uma vez que a diferença competitiva entre as organizações passou a ser o trabalhador intelectual, que é capaz de criar valor e contribuir para o alcance dos objetivos da organização. Ora, a docência é um trabalho que, além de requerer qualificações de nível superior, é complexo, dinâmico e exige, aos professores, processos de construção e (re)construção contínuos do ato pedagógico (Oliveira, 2014).

Para além dos elementos formais que devem ser contemplados – agradecimentos, resumo, apresentação – este trabalho estrutura-se em três partes: enquadramento teórico, metodologia do estudo e apresentação e análise dos resultados. Estas três partes apresentam-se subdivididas em vários pontos de modo a permitir uma melhor e mais fácil leitura.

Na primeira parte – enquadramento teórico – abordamos a problemática da sociologia das profissões, a sua génese e o modo como se tem vindo a afirmar, nomeadamente em Portugal. Apresentamos uma breve evolução do contexto histórico-social da atividade profissional dos professores do 1º CEB e referimos o papel do Estado e o impacto que as mudanças ocorridas na sociedade tiveram na evolução e nas trajetórias destes professores. Refletimos sobre o conceito de identidade e o modo como, em função das alterações ocorridas na profissão docente,

esta tem sido construída, reconstruída e transformada. A abordagem à formação – inicial e contínua – e a vasta legislação que regulam a atividade docente também integram esta parte do trabalho, assim como os aspetos relativos ao acesso à profissão e à carreira dos professores do 1º CEB.

Na segunda parte apresentamos os objetivos que nortearam a realização deste trabalho e a sua fundamentação metodológica. A metodologia adotada, de índole qualitativa, passa por uma revisão da literatura, apoiada em autores de referência e, também, em alguns (dos inúmeros) estudos, de natureza empírica realizados em torno desta temática. As técnicas de recolha de dados foram a entrevista semi-diretiva e a análise documental e para o tratamento dos dados obtidos recorreremos à análise de conteúdo.

A caracterização dos participantes, a apresentação e a análise dos dados obtidos através da realização de entrevistas, organizados por temas e categorias, referidos na metodologia, constituem a terceira parte deste trabalho.

Por fim, tendo como referência os pressupostos iniciais, o quadro teórico e os dados recolhidos no decurso do trabalho empírico, terminamos com algumas reflexões e considerações finais.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com este trabalho pretendemos estudar os professores do 1º CEB enquanto grupo profissional e o papel que a formação – inicial e contínua – assume quer na construção da sua identidade quer na sua trajetória profissional.

Assim, e para fazermos o enquadramento teórico deste grupo profissional, recorreremos à sociologia das profissões, à sua génese e ao modo como se tem vindo a afirmar, nomeadamente em Portugal, abordando algumas das correntes teóricas – funcionalista, interacionismo simbólico, construtivistas contemporâneas – que a sustentam.

1.1. Os grupos profissionais: diferentes abordagens teóricas

Consideramos que este tema – a construção da identidade profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, cujo objetivo geral é compreender o papel da formação na construção da identidade profissional e nas trajetórias profissionais dos professores do 1º CEB – inscreve-se, ao nível do quadro teórico, numa problemática que se enquadra no campo da sociologia das profissões, o que implica que se apreenda a importância sociológica que a identidade profissional ocupa na estruturação do conceito de profissão.

Estudar um grupo profissional ou uma profissão remete, antes de mais, para a área do saber da sociologia das profissões, embora haja autores que optam pela designação de sociologia dos grupos profissionais (Gonçalves, 2007). Por outro lado, a construção de uma identidade profissional pressupõe uma análise da literatura que nos permita conhecer as teorias que estão na génese do conceito de profissão e das estratégias seguidas pelos profissionais para conseguirem ocupar o seu campo de atividade.

Fazendo referência a Jackson, Heilbron e Desmarez, Dubar (1997:128) salienta que “(...) o aparecimento da sociologia das «profissões» nos Estados Unidos não derivou directamente da tradição dos fundadores, mas de uma estratégia de profissionalização dos sociólogos confrontados, durante a crise de 1929, com os pedidos do governo de Hoover para compreender a evolução da sociedade e ajudar a definir a sua política”.

No contexto português, Rodrigues (2002) afirma que esta matéria não tem qualquer tradição, quer ao nível dos programas de ensino quer ao nível da investigação empírica. A autora sustenta que pensadores do século XIX – Spencer, Saint-Simon, Weber e Durkheim, entre outros – ao refletirem sobre o fenómeno das profissões contribuíram de modo significativo para o seu estudo.

Ainda sobre esta questão, Almeida (2011:7) considera que “a Sociologia das Profissões tem-se vindo a afirmar como uma disciplina específica no campo da Sociologia que elege como objeto de estudo os processos sociais através dos quais emergem e se afirmam os diferentes grupos sociais”. Apoiando-se em Lucas e Dubar, defende Almeida (2011) que esta disciplina tem sido marcada por uma «debilidade genética» que decorre da pluralidade lexical para a designação do seu objeto de estudo e a ausência de uma definição clara e consensual no seio da comunidade científica.

Temos, assim, que a definição de profissão não parece consensual, antes surge como uma questão controversa. Gonçalves (2007:189) enuncia uma definição de profissão, facultada por Dubar e Tripier, que integra “quatro perspectivas complementares: profissão como declaração (identidade profissional); profissão como “*métier*” (especialização profissional); profissão como emprego (classificação profissional); profissão como função (posição profissional no seio de uma organização).”

No âmbito deste trabalho, identificamo-nos com o pressuposto enunciado por Almeida (2011:2): “(...) uma profissão não é uma realidade natural, mas antes o resultado de uma construção social (...)”. O autor prossegue afirmando que o mais importante é compreender a forma como os grupos sociais se estruturam e mobilizam recursos materiais e simbólicos que contribuam para “(...) a sua afirmação colectiva enquanto grupos de *status* que se diferenciam de outros grupos profissionais.” (Almeida, 2011:2).

A compreensão do conceito de profissão e a sua evolução exigem o conhecimento das abordagens em que assentam. Muitos dos autores de referência na área da sociologia das profissões identificaram dois grandes períodos na história desta disciplina: o primeiro, anterior à década de 70, dominado pelas perspetivas

funcionalistas e o segundo marcado pela emergência de uma pluralidade de paradigmas (Rodrigues, 2002).

Podemos, então, concluir que o conceito de profissão tem vindo a evoluir e a desenvolver-se ao longo do tempo, sendo influenciado por diversos momentos históricos e movimentos sociais.

1.1.1. A abordagem funcionalista

O estudo da génese da Sociologia das Profissões demonstra que, tal como refere Almeida (2011), autores clássicos, como Durkheim, consideraram nos seus estudos a problemática das profissões. Já Gonçalves (2007) refere que a obra de Carr-Saunders e Wilson constitui o marco fundador da abordagem sociológica das profissões. A obra desses autores define os atributos específicos das profissões, que não eram observáveis nas ocupações comuns, e lhes confere um lugar distintivo na sociedade; e, por outro lado, apresentam a defesa do profissionalismo como essencial para o funcionamento das sociedades capitalistas (Gonçalves, 2007).

Ainda sobre a obra de Carr-Saunders, Santos (2011) menciona que os atributos comuns a cada profissão visam satisfazer necessidades sociais específicas das sociedades modernas, enquadradas em diferentes momentos históricos e sociais, e têm como principal objetivo o estabelecimento da diferenciação social.

Ao analisar a teoria funcionalista das profissões Dubar (1997:129) cita o artigo “Structure sociale et processus dynamique: le cas de la pratique médicale moderne” de Parsons, no qual o autor estabelece uma analogia entre a relação terapêutica médico-doente e a relação que se estabelece entre um profissional e um cliente, a qual pressupõe uma assimetria entre os profissionais e os clientes: os primeiros detêm o conhecimento e os segundos não (conhecimento/ignorância). Neste sistema, o papel do profissional é alicerçado em três dimensões específicas – dupla competência, competência especializada, desinteresse ou desprendimento – que comportam normas sociais e valores culturais (Rodrigues, 2002).

Temos, assim, que a dupla competência é conseguida pela articulação entre o saber prático (resultante da experiência ou da ciência aplicada) com o saber técnico (obtido

através de uma formação longa e validada); a competência especializada que assenta numa especialização técnica e que confere a autoridade do profissional apenas a um determinado domínio de atividade; finalmente “(...) o desinteresse ou desprendimento, pela articulação da norma da neutralidade afectiva com o valor da orientação para os outros, do interesse empático com o cliente” (Rodrigues, 2002:10).

Portanto, é do equilíbrio entre as motivações e as necessidades do profissional e do cliente que surge uma dinâmica de legitimação que suporta a definição de um corpo de saberes, que é testado e controlado pelos profissionais e reconhecido pelo Estado (Rodrigues, 2002). A autora considera ainda que foi Parsons (1939) que atribuiu “às universidades um papel importante neste papel de legitimação e institucionalização da relação entre o conhecimento e a sociedade” (Rodrigues, 2002:10). Por seu lado, Almeida (2011) considera que Parsons, ao enunciar a articulação destas três dimensões, que estabelecem o papel do profissional, prosseguia a construção de uma teoria geral sobre as profissões.

As teses funcionalistas foram fundamentais para a delimitação do campo da análise sociológica das profissões e para a sua valorização no seio desta disciplina porque permitiram definir o seu objeto de estudo – as profissões – e a metodologia comparativo-taxinómica, entre profissões e entre profissões e ocupações comuns (Gonçalves, 2007). Outro elemento fundamental que se destaca no quadro teórico funcionalista é “a concepção das profissões como instrumentos de resposta às necessidades sociais que concorrem para a integração e coesão sociais nas sociedades capitalistas” (Gonçalves, 2007:179).

Os pilares em que assenta a abordagem funcionalista e que confluíram para uma leitura heurísticamente fraca do fenómeno profissional são “a centralização excessiva na definição dos atributos, a natureza empirista dos estudos, a desafeição pela reflexão teórica como sustentáculo da investigação empírica, a atomização analítica das profissões face às dinâmicas globais do capitalismo nacional” (Gonçalves, 2007:180).

Em suma, como refere Almeida (2010:119) para quem as diferentes perspetivas que convergiram da corrente funcionalista resultam da procura de uma definição do conceito profissão “a partir de um modelo de profissão liberal estabelecido num contexto histórico e cultural muito particular: os médicos e advogados americanos” que conduziu à assunção de um “padrão a partir do qual se identificam as verdadeiras profissões”.

1.1.2. O interacionismo simbólico

O interacionismo simbólico, enquanto abordagem alternativa à funcionalista, no âmbito da problemática da sociologia das profissões, surge na década de 50 do século passado. A obra de Hughes (1958) representa uma rutura fundamental uma vez que coloca a investigação sobre as profissões no campo de análise sociológica das profissões (Almeida, 2011). Para Hughes o ponto de partida reside na divisão do trabalho já que na sua abordagem não se pode separar uma atividade do seu conjunto e dos procedimentos de distribuição social, sendo que mais importante “do que definir o que é uma profissão, é identificar as circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões” (Rodrigues, 2002:16).

Essa rutura opera-se em vários sentidos e “decorre da posição epistemológica e teórica do interacionismo quanto à sociedade e à sociologia” (Gonçalves, 2007:180). Na perspetiva interacionista a problemática sociológica central reside na análise das práticas dos membros de um grupo ocupacional com vista à obtenção de reconhecimento, os quais enquanto detentores do monopólio de uma determinada actividade profissional conseguem um elevado prestígio e estatuto social (Gonçalves, 2007).

Na mesma linha, também Rodrigues (2002:15) considera que na perspetiva interacionista “as profissões são apenas ocupações que adquiriram e mantêm a posse de título honoríficos”. Para esta autora, o interacionismo simbólico coloca a tónica no processo de transformação das ocupações, nas interações e nos conflitos, tal como nos meios e recursos que esse processo implica, e não incide na análise dos privilégios profissionais, nem nas condições estruturais da sua existência (Rodrigues, 2002).

Recorrendo a Dubar e Tripier (1998), Almeida (2011) afirma que a perspectiva interacionista de análise das profissões tem na sua base quatro princípios fundamentais: i) a auto-organização dos grupos profissionais, ii) a construção das identidades, iii) a relação de interdependência e iv) a procura do reconhecimento.

O primeiro desses princípios enuncia que os grupos profissionais são processos de interação que promovem a auto-organização dos seus membros com vista à defesa da sua autonomia, do seu território de atividade e dos seus concorrentes; o segundo fundamenta a vida profissional como um processo biográfico de construção de identidades que decorre ao longo da vida; o terceiro afirma que os processos biográficos e os mecanismos de interação são interdependentes e, finalmente, o quarto postula que os grupos profissionais procuram ser reconhecidos pelos seus parceiros através do desenvolvimento de retóricas profissionais e mecanismos legais de proteção (Almeida, 2011).

Portanto, o interacionismo simbólico pressupõe a participação num jogo de atores que é marcado “pela identificação de uma carreira, implicação numa actividade, experiência da estratificação social e das discriminações étnicas e sexuais, dificuldades de acesso aos empregos, entre muitos outros aspectos que atravessam o mundo do trabalho.” (Almeida, 2011:12).

Enquanto nas décadas de 50 e 60 do século XX a perspectiva do interacionismo simbólico ocupava uma posição marginal face à corrente funcionalista, no âmbito da sociologia das profissões norte-americana vai merecer, nos anos seguintes, uma atenção especial por parte dos sociólogos, sendo ainda mobilizada como um dos principais recursos teórico-metodológicos para o estudo das profissões (Gonçalves, 2007).

Relativamente ao grupo profissional dos professores, Gomes (2008:4) entende que a “identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista na qual as expectativas que os membros dos grupos têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação”. O que significa que a aceitação de uma determinada identidade pressupõe uma interação entre os membros do grupo de forma a garantir um compromisso de e com

o grupo, o que reforça o sentimento de pertença e sustenta a sua existência enquanto tal (Gomes, 2008).

1.1.3. As correntes contemporâneas das profissões

O movimento revisionista da sociologia das profissões é caracterizado pela diversidade teórica, que destaca as teses neo-weberianas, as neo-marxistas e as interacionistas que se opõem à unidade teórica da corrente funcionalista (Gonçalves, 2007).

Já nas décadas de 70 e 80, posteriormente às correntes funcionalista e interacionista, dá-se a emergência de novos paradigmas metodológicos que enfatizam o poder das profissões, designadamente o poder económico, o social e o político dos diferentes grupos profissionais (Rodrigues, 2002).

Se, por um lado, a perspectiva funcionalista colocava a tónica no princípio da legitimidade social das profissões, por outro, o interacionismo simbólico enfatizava os processos de negociação e conflito; já as novas abordagens da análise das profissões passam a abarcar o poder como uma outra dimensão a considerar (Almeida, 2011).

Nestas novas abordagens relativas à reorganização do conceito de profissionalismo e da reflexão sobre a virtudes do modelo profissional (presente na abordagem funcionalista) “(...) a afirmação das abordagens económicas do fenómeno das profissões, salientando sobretudo os efeitos económicos das práticas monopolistas das associações profissionais, lançaram as primeiras dúvidas acerca da bondade do modelo profissional e dos benefícios do profissionalismo” (Rodrigues, 2002:35).

De acordo com Rodrigues (2002), Johnson é um dos primeiros autores a sustentar a análise das relações de poder ao enunciar que a divisão de trabalho numa sociedade em que os saberes ocupacionais especializados se concentram na produção de serviços ou bens que, necessariamente, conduzirão a relações de dependência económica e social.

Johnson redefine o conceito de profissionalismo que passa a ser visto como um peculiar tipo de controlo ocupacional, não como uma expressão de natureza de

particulares ocupações (Rodrigues, 2002). Nesta perspetiva, o que Johnson propõe é, de acordo com Almeida (2011:24), uma tentativa “de compreender as ocupações profissionais em termos das suas relações de poder na sociedade, com base na análise das suas fontes de poder e de autoridade e dos modos como as usam”.

Para além do trabalho de Johnson, também Larson e Freidson contribuíram para o equacionamento das novas problemáticas sobre as profissões (Gonçalves, 2007). Embora existam diferenças teóricas relevantes na obra de cada um destes autores a questão do poder profissional é comum aos três (Gonçalves, 2007).

Larson, ao contrário de Johnson e de Freidson,“(...) coloca a ênfase do poder profissional no controlo do mercado e nos processos monopolização/fechamento, sublinhando os mecanismos de diferenciação e exclusão social” (Rodrigues, 2002:55).

A profissionalização poderá, então, ser definida como “um processo pelo qual uma ocupação (...) obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado” (Rodrigues, 2002:51).

Ao terminarmos este ponto sobre a problemática das profissões, grupos profissionais e das correntes teóricas relacionadas com esta temática, referimos algumas conclusões a que diversos autores chegaram, no âmbito de investigações que desenvolveram sobre o grupo profissional dos professores.

Assim, num estudo sobre formação e identidade profissional dos professores, Carrolo (1997:30) conclui que estamos perante uma “profissão altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimidade, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial”.

Relativamente ao grupo profissional dos professores do 1º CEB, Ruivo (2009:35) considera que atualmente “a profissão de professor caracteriza-se por oferecer poucos estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais”.

Apesar da complexidade, da exigência e da, aparentemente, pouca atratividade atual desta profissão (Carrolo, 1997; Ruivo, 2009), concordamos com a afirmação de que “Ainda que cada vez menos reconhecida e acarinhada, a profissão ainda sobrevive” (Jesuino, 2014:31).

1.2. Formação e identidade dos professores

Neste ponto apresentamos uma breve referência à evolução histórico-social da atividade profissional dos professores do 1º CEB. Referimos o papel do Estado e o impacto que as mudanças ocorridas na sociedade tiveram na evolução e nas trajetórias destes professores até alcançarem o estatuto de profissionais e se constituírem como um grupo profissional, tal como são hoje identificados, bem como o desenvolvimento da profissionalização da carreira.

Refletimos sobre o conceito de identidade e o modo como, em função das alterações ocorridas na profissão docente, esta tem sido construída, reconstruída e transformada. A abordagem à formação – inicial e contínua – também integram este ponto do trabalho, assim como os aspetos relativos ao acesso à profissão e à carreira dos professores do 1º CEB.

1.2.1. O conceito de identidade

Sendo a temática da construção da identidade profissional uma das bases deste estudo importa-nos analisar, neste ponto, o que vários autores têm produzido sobre esta área. Assim, o conceito de identidade surge-nos como um conceito complexo, multifacetado e dinâmico que tem sido objeto de uma crescente atenção por parte dos investigadores que estudam a questão da identidade a partir diversas perspetivas: sociológica, psicológica, antropológica, entre outras.

Na perspetiva sociológica, a construção da identidade de um indivíduo começa na infância e continua a reconstruir-se ao longo da vida, sendo influenciada quer pelo julgamento dos outros quer pela sua própria orientação sendo “um produto de sucessivas socializações” (Dubar, 1997:13).

Embora a identidade social seja, antes de mais, sinónimo de pertença, é também uma identidade pessoal (Dubar, 2006). Como referimos anteriormente, de acordo com este autor, a identidade é o resultado de consecutivas socializações, sendo que a socialização é construída pela redefinição, pela reabilitação e pelo esclarecimento, que ao longo da história das ciências sociais adquiriu diversos sentidos, mas que continua a colocar a mesma questão que atravessou gerações e que se prende com o problema central de “como discernir a dinâmica das identidades sem ter em conta tanto a sua construção individual como social?” (Dubar, 1997:13).

Temos, então, que o conceito de identidade remete para a partilha de valores e crenças unificadores de um grupo que está na base do reconhecimento e das representações sociais. São essas representações sociais que permitem a criação de laços identitários e explicativos que possibilitam a adaptação de um determinado grupo, assim como a compreensão da sociedade em que se integra.

Apoiando-se em Dubar, Santos (2011:8) afirma que “A identidade profissional é um fenómeno complexo, produto de mecanismos de socialização secundária do indivíduo e que apresenta continuidades e descontinuidades com o que designa por identidade herdada do sujeito e com a identidade atribuída ao sujeito pelos outros.” A autora considera que a identidade profissional resulta de diversas interações sociais em que o contexto organizacional, as características biográficas do indivíduo e os seus percursos formativos desempenham um papel fundamental.

A identidade abarca duas dimensões: a individual e a coletiva. A dimensão individual abrange as ideias, as conceções e as representações que o indivíduo constrói sobre si próprio, enquanto a dimensão coletiva engloba os papéis sociais que o indivíduo desempenha em cada grupo em que se insere, nomeadamente o familiar, o profissional e o religioso (Dubar, 1997).

A primeira dimensão diz respeito ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e tem subjacente um processo biográfico; a segunda é-lhe externa, dá-se entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva e relacional) e tem subjacente um processo relacional.

Portanto, a construção da identidade pressupõe uma confluência destas duas dimensões: a identidade do eu (processo autobiográfico) e a identidade para o outro

(processo relacional), isto significa que a chave do processo da construção da identidade profissional encontra-se na articulação entre estas duas faces heterogéneas: a identidade para si e a identidade para o outro (Carrolo, 1997).

1.2.2. Professores do 1º CEB: evolução histórico-social da profissão

Indissociável da história da educação, em Portugal, surge-nos António Nóvoa que desenvolveu muito da sua obra em torno da área dos professores abordando, nomeadamente, os seus trajetos profissionais, a formação (inicial e contínua), assim como o papel social destes profissionais, debruçando-se também sobre a produção do modelo escolar e a profissionalização da atividade docente (Nóvoa, 1987).

No artigo “*Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)*” o autor remete-nos para o século XV, época em que a criança, ao alcançar o mesmo estatuto que qualquer outro membro de uma comunidade, passa a constituir um centro de atenção (Nóvoa, 1987). É neste contexto que se dá o desenvolvimento das preocupações educativas e, subsequentemente, a necessidade de se criarem instituições que garantam o ensino das crianças e dos jovens.

De acordo com o autor “A escola moderna nasceu no seio deste movimento social e das suas interações culturais, com o objectivo de assumir a responsabilidade pela educação dos «filhos dos homens», o que não constituía uma tarefa primordial das escolas já existentes na Classe Média” (Nóvoa, 1987:414).

Como ficou evidente neste artigo, o autor faz uma abordagem sócio histórica em que mostra de que modo a constituição dos professores em “profissionais do ensino” se relaciona diretamente com a produção do modelo escolar (Era Moderna) e com a estatização do sistema de ensino (Época Contemporânea). Destaca também a importância que as mudanças operadas ao longo dos séculos tiveram no estatuto profissional e no papel social dos professores.

Essas mudanças estão bem patentes nas diferentes designações pelas quais estes profissionais foram sendo conhecidos: mestre-escola ou mestre de ler (séc. XVI-XVII); mestre régio de ler, escrever e contar (finais do século XVIII); mestre ou

professor das primeiras letras (princípios do séc. XIX); professor de instrução primária ou professor primário (finais do séc. XIX – princípios do séc. XX); professor do ensino primário (finais do século XX) (Nóvoa, 1987).

No século XXI a designação dada a estes profissionais é: professores do 1º ciclo do ensino básico. E, o ainda recente professor de instrução primária ou professor primário, passou a ter uma conotação quase pejorativa, talvez porque, tal como nos mostra a análise sócio histórica, ainda no século anterior “o professor de instrução primária deve ter uma origem social modesta, demonstrar vocação para o magistério, levar uma vida de sacerdócio e assumir o seu papel de modesto funcionário público, com função social claramente definida.” (Nóvoa, 1987:425).

Desde esses tempos, referidos por Nóvoa no artigo de 1987, longa tem sido a trajetória dos professores do 1º CEB, muitas têm sido as mudanças ocorridas no seio deste grupo profissional abarcando áreas de grande relevo, das quais destacamos: a construção da identidade profissional dos professores, as políticas educativas, as condições identitárias, as mudanças curriculares, a massificação da escola, o estatuto profissional e social, a formação e os requisitos de acesso à profissão.

Em Portugal, a intervenção e o enquadramento do Estado teve um papel preponderante na constituição do professorado enquanto profissão e os professores desempenharam um papel charneira na construção do Portugal contemporâneo, sendo por isso submetidos a um forte controlo por parte do Estado (Nóvoa, 1992).

Esse controlo passa, nomeadamente pela criação das escolas normais, que assumem um duplo papel: a conquista de uma importância acrescida na concretização da escolarização de massas e um espaço onde os professores se afirmam profissionalmente.

Assim, as escolas normais ao mesmo tempo que vêm legitimar um saber que é produzido fora da profissão, mas que veicula uma conceção destes profissionais, que se centra na difusão e transmissão de conhecimentos, constituem-se também como espaço de reflexão sobre práticas, e isso permite vislumbrar uma perspetiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992).

Nóvoa (1992) remete-nos para o articulado da “Reforma de 1901” onde consta que “só constitui habilitação para o exercício do magistério primário a aprovação no curso das escolas normais ou de habilitação para o magistério primário” (artº 30) e que só podem ser nomeados professores das escolas normais os “indivíduos com habilitação legal para o magistério [preferindo-se] os professores ou professoras de instrução primária, que tiverem mais de cinco anos de bom e efectivo serviço no magistério” (artº 73º). O autor considera que estas duas medidas constituíram um reforço do poder dos professores e também valorizaram a importância dos colegas. Já o disposto no artº 115º vem proibir a realização de “congressos de professores de instrução primária, que não tenham exclusivamente por objecto questões pedagógicas”. Esta medida visava limitar a profissionalização do professorado e reforçar o controlo do Estado sobre estes profissionais (Nóvoa, 1992).

Herdeiro e Silva (2009) referem o Decreto-Lei nº 15/2007, para ilustrarem a ideia de valorização dos colegas e da cooperação entre pares, que continua a estar plasmada em texto legal: “promover a cooperação entre professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado”.

Avançando no tempo, verificamos que o controlo do Estado se mantém. A criação da rede das Escolas Superiores de Educação (ESE), “num processo fortemente tutelado pelo poder político” e com “forte intervenção do Banco Mundial” mudou significativamente a formação dos professores do 1º CEB (Lopes, 2007:9). De referir que as ESE vêm ocupar o lugar e a função que era assegurada pelas Escolas do Magistério Primário (EMP), as instituições que formavam os professores deste ciclo de ensino.

Com a extinção das EMP e a criação das ESE deu-se uma profunda transformação no domínio da política educativa portuguesa. A década de 1980 fica marcada por um conjunto de mudanças em que, para além da criação das ESE, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de professores do 1º CEB de nível académico superior (Pereira et al, 2007).

Ainda segundo as mesmas autoras, a década de 1990 ficou marcada pela liberalização da formação inicial de professores que passou a poder ser ministrada também por instituições de privadas. O Estado, ainda que regulador, “deixou de ser a entidade responsável pela elaboração dos planos de estudo, assumindo antes uma função certificadora, através de dispositivos de regulação e de aprovação das propostas elaboradas pelas diferentes instituições de formação” (Pereira et al, 2007:206).

Relativamente à formação inicial, as décadas de 80 e 90 foram ricas em alterações que tiveram um impacto positivo quer no estatuto socioprofissional deste grupo quer na qualidade das motivações para o ensino (Lopes et al, 2004) Essas alterações prendem-se com a “universitarização”, que se caracteriza pelo facto da formação de todos os professores ser assegurada por instituições de ensino superior e com cursos que conferem grau académico (Lopes, 2007).

Ainda sobre este assunto Ponte (2006) afirma que só em 1974 a formação de professores passou a ser uma tarefa das instituições de ensino superior (universidades e escolas superiores de educação) pois até essa data a formação inicial dos professores era assegurada pelas escolas médias. É a partir de 1997 que as instituições do ensino superior passam a garantir todas as componentes, incluindo a profissionalização, a formação, assim como todos os cursos que concedem o grau de licenciatura, o que unifica a formação de todos os professores (Lopes, 2004).

Portanto, há muito que a formação exigida a estes profissionais é de nível superior e ministrada por instituições que facultam uma formação pluridisciplinar dos quadros profissionais, como é o caso dos professores do 1º CEB. Nos últimos anos, a formação dos professores do 1º CEB tem sido alvo de diversos ajustamentos decorrentes da Reorganização Curricular de Bolonha, os quais se encontram legislados.

No nosso país, o Processo de Bolonha foi assumido pelo XVII Governo como a “oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos

estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março).

Em Portugal, e após a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), podemos identificar dois momentos em que ocorreram alterações nas políticas de formação de professores: i) implementação de uma política que atribui o grau de licenciatura a todos os educadores e professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a sua profissão; ii) adequação ao Processo de Bolonha (2006) decorrente da assinatura da Declaração de Bolonha (1999) e que teve como efeito que a formação de professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário ocorresse apenas durante o 2º ciclo da formação do ensino superior (Mouraz et al, 2014).

O Processo de Bolonha trouxe vários desafios para a formação inicial de professores; desafios que abarcam, entre outras, a função profissional do professor e a formação inicial dos professores (Ponte, 2006). O Processo de Bolonha, além de constituir um elemento unificador da vasta diversidade de programas vigentes na Europa, mediante a definição de critérios comuns de qualidade, veio abrir novas perspetivas sobre a formação de professores, uma vez que clarifica a área e fornece-lhe estruturas e sistemas de créditos comuns com o objetivo de garantir a qualidade (Meira, 2013).

Ainda segundo Ponte (2006:4) o Processo de Bolonha conduziu à “necessidade de se reequacionar a estrutura e a organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores (...) terminando com o sistema manifestamente precário da profissionalização em serviço.”

Assim, tal como o exercício da atividade dos professores do 1º CEB é regulada pelo Estado, também a formação destes profissionais é uma “atividade que se realiza no quadro do sistema educativo formal cujo principal elemento estruturante é a legislação que define a natureza, objectivos e planos curriculares (...)” (Ponte, 2006:2).

De acordo com Oliveira (2004), o movimento associativo é reconhecido como tendo um papel essencial na construção da identidade profissional. A autora refere que, no nosso país, observou-se uma crescente diversificação das dinâmicas associativas, que se exprimiram através da criação de associações de professores de certas áreas disciplinares, do desenvolvimento de projetos e da “vontade de exercer um novo poder profissional, no quadro da afirmação da colegialidade docente, que procura reagir contra o controlo estatal” (Nóvoa, 1995 cit in Oliveira, 2004:116).

Embora o grupo profissional dos professores do 1º CEB integre diversos movimentos associativos, como as associações de professores e tenha ligações a várias estruturas sindicais, não constituiu qualquer ordem profissional ou organismo de autorregulação da sua atividade¹.

Esta continua a ser regulada pelo Estado, que também impõe as condições de acesso à profissão, bem com os requisitos e as normas para o seu exercício e para a progressão na carreira.

Antes de darmos por encerrado este breve enquadramento da evolução histórico-social da atividade dos professores do 1º CEB, consideramos pertinente referir os resultados de um estudo realizado por Pereira et al (2007) sobre a formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do século passado em Portugal.

As autoras analisaram as profundas mudanças que decorreram, durante esse período, no campo da educação e os impactos que se refletiram quer na formação inicial quer na (re)construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB e sistematizaram-nas em quatro dimensões que abarcam três décadas.

¹ Foi constituída uma Plataforma para uma Ordem dos Professores, mas o grupo dos professores do 1º CEB não integra essa plataforma.

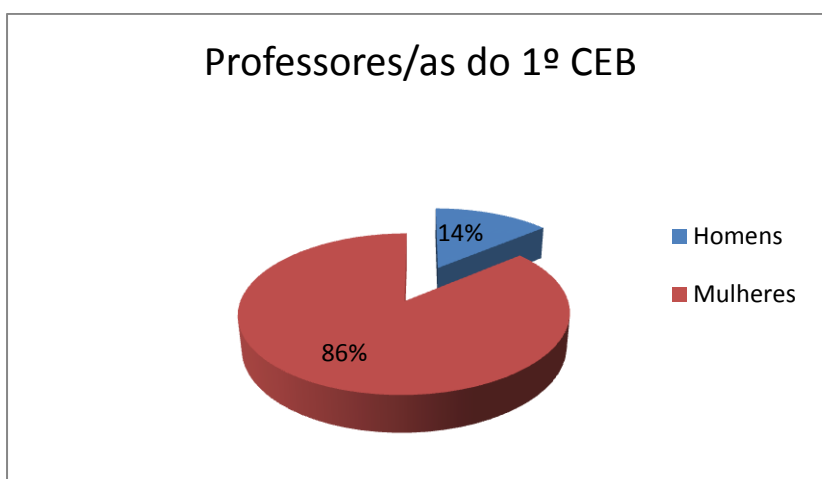
Quadro nº 1 – Construção da identidade profissional docente: quatro décadas - quatro dimensões

Dimensão	De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Cultura e sociedade	Estratificação Hierarquização Autoritarismo Repressão	Democratização social Dimensão transformadora da educação Conhecimento como fator de emancipação social Cultura de participação crítica	Competitividade Modernização Esvaziamento da dimensão ideológica (características do período anterior) Despolitização	Hierarquização Competitividade Formalismo (pretensa) Neutralidade política
Política educativa	Inculcação ideológica mitigada Centralista, de tipo burocrático e autoritário Estado decisor e repressivo Fraco investimento na formação	Inculcação ideológica explícita Educação: expressão de liberdade Democratização social como demanda à Educação Estado “descentralizador” Investimento na formação	Extinção das EMP Criação das ESE Aprovação da LBSE Estado decisor Ruptura com as formas de inculcação ideológica	Liberalização Escola para todos (insucesso escolar e políticas de inclusão) Estado regulador Ambiguidades e contradições
Formação - Profissionalização	Baixa exigência académica Formação pedagógica deficitária Estereotípica (género) Nível secundário Exame de Estado	Valorização académica e profissional Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão Emergência da área de Ciências da Educação Nível médio Avaliação contínua	Intensificação da dimensão técnica Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão Pedagogia por objetivos (padronização da ação e do pensamento pedagógicos) Nível médio Avaliação sumativa	Academização (atenuação da dimensão profissionalizante) Autonomia institucional Aprofundamento científico/disciplinar Intensificação do trabalho de pesquisa Nível superior Avaliação sumativa
Perfil do professor a formar	Baixa qualificação científica e pedagógica Submisso e acrítico Burocrata Fiel à ideologia e aos valores do regime	Pedagogo Intelectual crítico Professor como agente de transformação social e cultural	Pedagogo Técnico de planeamento educativo	Especialista e bivalente (PEB – 1º e 2º ciclos) Professor reflexivo e investigador (emergência)

Fonte: Adaptado de Pereira, et al. 2007

Ainda que este trabalho de Pereira et al (2007) incida sobre um período temporal bem circunscrito, e chegue só até à década de 90 do século passado, consideramos que mantém a pertinência e atualidade enquanto sistematização das quatro dimensões – cultura e sociedade, política educativa, formação-profissionalização e perfil do professor a formar – que continuam a moldar a construção da identidade dos professores do 1º CEB e que nos permite uma melhor compreensão deste grupo profissional que, segundo dados de 2013, era constituído por 30.200 docentes: 26.001 do sexo feminino e 4.199 do sexo masculino (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1 – Docentes do 1º CEB em exercício



Fonte: PORDATA, última atualização em 04-06-2014

1.2.3. Professores do 1º CEB: identidade profissional e profissionalidade

Pelo exposto no ponto anterior, podemos definir identidade como o conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido e considerar a construção da identidade social como uma representação que o indivíduo tem de si próprio e a que representa para os outros. Tal como a pessoal, a construção da identidade profissional, é feita a partir de conflitos internos, de reflexões e da busca, muitas vezes redefinida, de modos de ser e de estar na profissão. Afinal não basta ao indivíduo considerar-se competente, mas também é necessário ser reconhecido como tal pelos outros (Dubar, 1997). Portanto, é deste processo de convergência da dimensão pessoal com a dimensão coletiva que emerge a construção da identidade profissional.

Também no caso dos professores do 1º CEB a identidade profissional surge estreitamente ligada à identidade pessoal porque ninguém nasce professor, primeiro é-se pessoa tal como refere Nóvoa (1992:15) quando cita Nias (1991): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. E, ainda de acordo com Nóvoa (2007:17), “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. Assim, a atividade profissional dos professores reflete a sua identidade pessoal, que foi sendo construída e reconstruída ao longo da vida e moldada pelos papéis que desempenhou e pelas experiências que viveu.

Num estudo sobre a identidade profissional dos professores do 1º CEB, realizado por Lopes et al (2004), as autoras defendem que o currículo de formação inicial e a identidade profissional de base constituem os conceitos organizadores nucleares da identidade destes profissionais. Para sustentar esta afirmação, citam Silva (2000): “O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. (...) O currículo é o documento de identidade.”

Enfatizando esta ideia, Lopes et al (2004:66) recorrem a Dubar para afirmar que “ao referir-se à construção da identidade profissional como articulação de duas transacções, considera de grande relevância, no caso das identidades profissionais, a identidade profissional de base, enquanto parte da transacção biográfica, e define-a como trajectória ou projecção que põe em jogo imagens de si, apreciações de capacidades e realizações de desejos”.

Estas autoras consideram ainda que a identidade profissional, enquanto identidade social particular com uma ligação ao lugar da profissão e do trabalho no conjunto social, constitui uma articulação entre duas transacções: uma interna e outra externa. Assim, a “identidade constrói-se na articulação entre estas duas lógicas, entre sistemas de acção propondo identidades virtuais e as trajectórias individuais portadoras de identidades reais” (Lopes et al, 2004:68).

Os professores, pessoas que são, estão sujeitos a deixar-se influenciar e a influenciarem outros. São, também, detentores de crenças e de imagens que constroem e reconstroem num determinado contexto – a escola – que tem características e dinâmicas próprias. Podemos, então, concluir que os professores do 1º CEB, tal como outros profissionais, enquanto elementos de um grupo profissional, se influenciam reciprocamente através da socialização, das suas características individuais e da maneira como encaram a profissão (Bessa, 2009).

Lopes (2007) conclui, a partir das suas reflexões – que incidem sobretudo na problemática da construção da identidade profissional dos professores –, que é perceptível uma ligação indelével entre as políticas educativas e as condições identitárias das mudanças educacionais hetero e macro reguladas. E defende que as políticas de educação pública, desde Abril de 1974 (tendo como marco a LBSE de

1986), contêm, de forma explícita ou implícita, uma proposta de identidade para os professores (Lopes, 2007).

Ainda no âmbito das políticas educativas promovidas pela tutela, as medidas, relativas à reorganização curricular, impostas pelo Ministério da Educação, impelem os professores para “situações que fazem perigar o entusiasmo pela profissão e têm ajudado a construir uma imagem social dos professores pouco positiva” (Leite, 2006:77).

A autora defende que é necessário redefinir a identidade profissional dos professores a partir de processos sociais com capacidade instituinte. E apoia-se em Bolívar para reforçar a necessidade de uma “profissionalidade ampliada não compatível com a gramática básica que organizou desde a modernidade (as escolas) (...) necessita de uma nova estrutura organizativa do trabalho quotidiano para que o entusiasmo e o compromisso inicial não cheguem a esgotar-se” (Leite, 2006:77).

Assim, as formas de organização do trabalho pedagógico podem ser fundamentais no fortalecimento da identidade docente enquanto a perda da autonomia do professor, as dificuldades de relacionamento entre professores e alunos, professores e encarregados de educação podem fragilizar a identidade docente e comprometer o seu envolvimento com a profissão (Guerra, 2008).

Como a especificidade da função de ensinar constitui a principal característica da atividade profissional docente, procuraremos fazer uma breve análise da evolução e pluralidade de sentidos associados ao conceito de ensinar e as suas implicações nas trajetórias profissionais dos professores do 1.º CEB.

Deste modo, importa-nos analisar como se articulam os conceitos de identidade e de profissionalidade relativamente aos professores do 1º CEB e, como num tempo pautado pela ambiguidade e por mutações constantes e aceleradas, é reconhecida socialmente a atividade de professor e as especificidades da sua profissão (Roldão, 2005).

Também Guerra (2008) se debruçou sobre os impactos da reconfiguração do mundo contemporâneo (sobretudo nas duas últimas décadas), e sobre as questões relacionadas com as novas exigências que a sociedade coloca aos docentes,

concluindo que se evidenciam em representações cada vez mais negativas sobre a função docente e alertando para as dificuldades que se lhes colocam, quer no exercício diário da sua profissão quer na construção e consolidação da sua identidade profissional.

Tratando-se de um grupo cuja atividade profissional é regulada pelo Estado e que tem sido, e continua a ser, sujeita a inúmeras reformas políticas, importa-nos refletir sobre o impacto que essas reformas têm (ou não) para os professores do 1º CEB, tanto ao nível das suas trajetórias como na (re)construção da sua identidade profissional.

Embora sejam distintos, o conceito de identidade e o de profissionalidade encontram-se interligados e parece pertinente que, num tempo pautado pela ambiguidade e por mutações constantes e aceleradas, a profissionalidade e a especificidade que a definem sejam clarificadas; o que conduz a questões como “o que é um professor? Como se reconhece socialmente a actividade de professor? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social, nas sociedades actuais e face às mudanças que as atravessam?” (Roldão, 2005:107).

Esta autora faz um cruzamento da investigação de diversos autores desta área de estudos, nomeadamente Sacristán, Dubar e Nóvoa, e dos caracterizadores (ou descritores) de profissionalidade por eles identificados. De entre os caracterizadores que identificou como sendo comuns a esses autores, elege quatro: “a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um corpo colectivo” Roldão (2005:109).

Relativamente a estes caracterizadores conclui que a especificidade da função, associada à atividade, por oposição à indiferenciação, confere-lhe o reconhecimento social; o saber específico é imprescindível para o desenvolvimento da atividade docente; o professor tem controlo (poder de decisão) sobre a sua atividade profissional e a autonomia para o seu exercício e, por último, pertence a um corpo coletivo dentro do qual regulam e defendem quer o exercício da função quer o acesso a essa função, assim como definem o saber necessário que legitima e confirma o seu poder (Roldão, 2005).

Estes quatros pressupostos permitem, então, identificar a natureza da especificidade do que é feito pelos professores, bem como a sua utilidade social. Além disso, realçam a exigência de um saber próprio que não é dominado por outros e que, como tal, lhes confere poder.

Ao clarificarem-se saberes, saberes-fazer e atitudes suscetíveis de definirem uma especificidade docente e também de serem objeto de formação profissional acentuou-se “o carácter profissional da ocupação, legitimando o monopólio do seu exercício por parte daqueles que se submeteram a um mais ou menos longo processo de formação” Estrela (1997:10).

Deste modo, para que tudo isto seja assegurado, o coletivo dos praticantes desta atividade são reconhecidos como uma comunidade e, como tal, com uma pertença comum (Roldão, 2005).

Ainda sobre a profissionalidade dos professores do 1º CEB referimos Nóvoa (1992) que defende que os novos modos de profissionalidade docente exigem o reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício da profissão docente dá-se muito no âmbito das «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que ligam estes profissionais a dinâmicas que ultrapassam as fronteiras organizacionais (Nóvoa, 1992).

Num estudo sobre a construção da identidade profissional docente Carrolo (1997), apoiando-se nos contributos de Freud, Piaget, Harbermas, entre outros, defende que é na questão fulcral da cisão do “eu-mesmo”, enquanto hipótese, que todo o processo da construção social assenta. O autor enuncia que “a identidade pessoal é concebida por diversos autores como uma síntese dialética de um “núcleo profundo” (o “*Eu*”) que parece subsistir face às *performances* do “*Me*” como “*actor social*”, fundamentando a distinção entre “*Identidade para Si*” e “*Identidade para Outrem*” (Carrolo, 1997:27).

Se, em termos individuais, a construção da identidade profissional, é realizada no decurso de toda a carreira e exige um acompanhamento a longo prazo, em termos de grupo é unificada “historicamente na *cultura profissional*, como património que

assegura a sobrevivência de um grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social” (Carrolo, 1997:47)

Em síntese, o conceito de identidade é dinâmico e paradoxal. Dinâmico porque pressupõe uma dialética entre construção e interação; paradoxal na medida que lhe estão subjacentes vários confrontos como diferenciação/identificação, subjetivo/objetivo, individual/social, permanência/mudança que interagem, que conflituam e que se complementam (Nascimento, 2005).

Antes de darmos por concluído este ponto do trabalho, sobre os conceitos de identidade profissional e de profissionalidade docente, recorremos a Nascimento (2002) para ilustrarmos, graficamente, o processo dinâmico que conduz à construção da identidade profissional dos docentes e que resulta, essencialmente, da interação entre o projeto, a percepção, a socialização e a formação profissionais.

Figura 1 – Dinâmica do processo de construção da identidade docente



Fonte: Nascimento, 2002

1.3. Formação, acesso à profissão e carreira

Feito o enquadramento teórico dos conceitos de profissão, da construção da identidade profissional e da profissionalidade docente, importa-nos agora tratar algumas das questões relacionadas com a formação – inicial e contínua – dos professores do 1º CEB, assim como abordar alguma da vasta legislação que regula a atividade deste grupo profissional. Pretendemos, deste modo, identificar os requisitos de acesso à profissão, alguns aspetos relativos à carreira dos professores do 1º CEB e às suas trajetórias profissionais.

Procuramos, assim, compreender como todas estas questões contribuem para o processo da construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB e para o seu percurso e desenvolvimento profissionais.

1.3.1. Formação: inicial e contínua

Neste ponto propomo-nos abordar a formação – inicial e contínua – e, através dessa abordagem, procurar compreender de que modo contribui para a (re)construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB.

No final do século XX, o sistema educativo português foi marcado por alterações consideráveis das políticas educativas e curriculares, constituindo-se a LBSE de 1986 como o seu principal marco orientador (Pacheco, 2001). Este é, por diferentes autores, considerado o primeiro documento em que a formação de professores surge consagrada, com a devida relevância, e que alterou de forma significativa o contexto da educação no nosso país (Forte, 2005; Pacheco, 2001; Quaresma, 2014).

Desde 1986, ano em que Portugal aderiu à Comunidade Europeia e em que foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto), que a formação inicial de educadores e de professores está enquadrada numa perspetiva para o desenvolvimento ao longo da vida e onde surge como um dos vetores fundamentais para o sistema educativo português.

A LBSE estabelece o quadro geral do sistema educativo e define quer os princípios gerais da carreira dos professores quer os princípios orientadores da formação destes profissionais, consagrando a formação em três componentes estruturantes: i) a

formação inicial, de raiz e em serviço; ii) a formação contínua e iii) a formação especializada.

De acordo com Raposo (1997), a LBSE veio estruturar a formação dos professores em torno de algumas ideias chave que exigiu uma rutura com a política de formação até então em vigor. Assim, no artigo 30º da LBSE são elencados os princípios gerais em assenta a formação de educadores e professores, e que aqui apresentamos de forma resumida: i) formação inicial de nível superior; ii) formação contínua uma perspectiva de educação permanente; iii) formação flexível que permita a reconversão e a mobilidade dos educadores e professores; iv) formação integrada no plano da preparação científico-pedagógica e na articulação teórico-prática; v) formação assente em práticas metodológicas; vi) formação que estimule uma atitude crítica e atuante em relação à realidade social; vii) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação; viii) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e de autoaprendizagem.

Ainda no articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente no seu artigo 59º, são preconizadas medidas tendentes a alterar as escolas e os atores que nelas participam. Todavia, Quaresma (2014) considera que na vasta legislação produzida, o papel dos professores não foi devidamente contemplado, o que acarretou o seu afastamento e uma diminuição da sua participação da vida na escola, para além da componente letiva.

Pelo referido anteriormente, constatamos que os professores têm disso confrontados, nos últimos anos, por um fluxo constante de medidas legislativas, que foram sendo implementadas nas escolas e no ensino (Quaresma, 2014). Daí que “embora os professores tivessem de alguma forma adquirido algum poder político (também graças aos organismos que entretanto proliferaram), também as suas responsabilidades e exigências aumentaram” (Quaresma, 2014:30).

Neste processo de mudança em que se coloca a ênfase na valorização dos recursos humanos, a formação inicial surge como fundamental para a melhoria da qualidade do sistema educativo e, deste modo, os futuros professores têm de receber uma formação inicial que os prepare quer para os desafios decorrentes da sociedade do

conhecimento quer para os problemas que decorrem dessas mudanças e que ocorrem em contexto de sala de aula (Galvão, 1998; Hargreaves, 1998).

Temos, então, que as questões relacionadas com a formação de professores são assumidas pelos governos e pela sociedade como um problema de grande complexidade, com fortes conotações políticas e ideológicas que têm impacto económico (Vaillant, 2009). Daí que os temas relacionados com os professores e a sua formação constituam uma área complexa onde ainda há muito por fazer, embora a preocupação com a formação docente não seja recente. Trata-se, aliás, de uma área pertinente na investigação educacional que tem sido objeto de análise e de preocupação dos sistemas educativos de diferentes países (Estrela e Freire, 2009).

A formação dos professores é uma temática de grande relevância, mas por mais relevante que seja, por si só e de forma isolada, a formação destes profissionais não pode responder aos desafios e exigências que a sociedade coloca, atualmente, aos docentes e ao exercício da sua profissão (Canário, 2007).

Em Portugal não existe uma articulação coerente e continuada das políticas e das práticas de formação de professores, tanto na vertente inicial como na contínua e, portanto, a comunicabilidade entre estes dois subsistemas de formação não é favorecida, do mesmo modo que a formação não se traduz num percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional (Canário, 2007).

Para que tal se concretize é necessário que se reúnam duas condições essenciais, referidas por Canário (2007:11-12): “o estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas” e tornar a formação dos professores “um dos elementos da organização das escolas e dos seus projetos”.

Além disso, as profundas mudanças que têm ocorrido no campo da educação também acarretaram implicações na formação inicial dos professores do 1º CEB e na identidade profissional destes docentes (Pereira et al, 2007).

Estas autoras, num estudo subordinado ao tema da formação inicial de professores do 1º CEB, analisaram as transformações curriculares, a conceptualização educativa e a profissionalização docente ocorridas ao longo de trinta anos e concluíram “que a formação inicial de professores não induz apenas a constituição de perfis profissionais, mas integra também concepções sobre a sociedade, a política e a

cultura” que não podem ser ignoradas uma vez que “as mudanças na natureza do estado e nas configurações sociais e económicas” influenciam e conformam as problemáticas socioeducativas (Pereira et al, 2007:251).

As mudanças que ocorrem na sociedade têm impacto na população estudantil e implicam alterações quer ao nível da formação inicial quer ao nível da profissionalização dos professores e exigem-lhes a uma maior profissionalização (Perrenoud, 1997).

Essa maior profissionalização justifica-se, nomeadamente, segundo Perrenoud (1997:145), por: i) diversificação cultural e étnica do público escolar; ii) heterogeneidade crescente das aquisições escolares; iii) inflação e renovação rápida dos saberes; iv) objetivos de mais alto nível taxinómico. Ou seja, nestes diversos domínios, “as transformações da sociedade e dos jovens modificam profundamente a imagem da profissão e apelam a uma maior profissionalização”.

Segundo Perrenoud (1997), as instituições que ministram a formação inicial devem ter em conta tanto a estratégia da evolução como a definição da etapa que se segue ao processo de profissionalização, assumindo-se os novos professores como agentes de mudança. O autor prossegue, afirmando que “a formação inicial deve preparar os novos professores (...) sem agressividade, mas sem a concessão da sua identidade profissional, contra as pressões de colegas mais experientes, conservadores ou cínicos” (Perrenoud, 1997:148), assim como prepará-los de modo a conseguirem adaptar-se a todos os tipos de situações e a ambientes diferentes.

Neste contexto de mudanças no sistema educativo, a formação (inicial e contínua) dos professores constitui a sua área mais sensível já que não se trata apenas de formar profissionais, mas sim de produzir-se uma profissão (Nóvoa, 1999).

Sendo a docência uma profissão, é fundamental que aqueles que a exercem (tal como acontece nas outras profissões) sejam detentores de competência profissional, o que implica que dominem as “ciência, técnica e arte da mesma” (Marcelo, 1999:22).

Na perspetiva de Marcelo (1999) é durante a formação inicial, que constitui uma primeira etapa nas trajetórias profissionais dos professores, que os futuros docentes adquirem os conhecimentos pedagógicos e científicos, ministrados por uma determinada instituição de ensino superior. O autor defende que a formação inicial

obedece a três funções: i) formação; ii) controlo de certificação e iii) agente de mudança (Marcelo, 1999).

Assim, a formação prepara os futuros professores para o exercício das suas funções; o controlo de certificação é a permissão para o exercício da profissão que é conferida pela instituição formadora; esta instituição funciona como agente de mudança no sistema educativo ao mesmo tempo que contribui para a socialização e para a reprodução da cultura dominante (Marcelo, 1999).

Ao entendermos a formação inicial como um processo durante o qual os professores adquirem competências para interagir e serem agentes de mudança nos contextos em que atuam é expectável que as instituições que formam professores “tenham uma intervenção profissionalizante, por forma a assegurar que os futuros professores desenvolvam as competências necessárias para intervir de forma autónoma e criativa” (Meira, 2013:13). Conclui a autora que a formação inicial deve proporcionar aos futuros professores a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências inerentes à tarefa educativa que vão desenvolver em contextos reais, designadamente de sala de aula (Meira, 2013).

Pelo exposto até aqui, constatamos que a formação inicial corresponde a “um período de pré-profissão” e constitui uma etapa que se reveste de grande importância e complexidade no processo de construção da identidade profissional docente. É no decurso deste processo de construção que os futuros professores fazem a integração dos diversos contributos formativos, como sublinha Nascimento (2005:170) “numa verdadeira profissionalidade docente”.

No decurso da formação inicial, ou formação pré-exercício, são obtidos os conhecimentos prévios ao exercício da profissão e que constituem a sua primeira base estruturante, que será depois mobilizada e ampliada num desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira (Roldão, 2014).

É, também, no contexto da formação inicial que ocorre uma socialização profissional, ainda antecipatória, mas que promove o conhecimento da realidade profissional e que permite “o confronto e a (re)elaboração das representações sociais, com base na imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão” (Nascimento, 2005:171).

As dimensões mais relevantes na construção da identidade profissional docente na formação inicial são, de acordo com Nascimento (2005): i) a dimensão motivacional; ii) a dimensão representacional e iii) a dimensão socioprofissional.

Assim, ligada à dimensão motivacional surge a escolha da docência como profissão, podendo as motivações, que presidem a essa escolha, ser intrínsecas (vocação, busca pela realização pessoal e cumprimento de um ideal de serviço) ou extrínsecas (motivos sociais e económicos, perspectiva de emprego, influência de outros). A dimensão representacional assenta na perceção da profissão (papel e perfil do professor) e também na perceção de si perante a profissão. Por último, a dimensão socioprofissional firma-se no processo de socialização profissional (Nascimento, 2005).

Segundo Cunha et al (2004) as motivações podem ser divididas em intrínsecas e extrínsecas, sendo que a motivação intrínseca tem a ver com os comportamentos de trabalho que são motivados pelo entusiasmo que o trabalho em si mesmo proporciona ao executante. Já a motivação extrínseca tem a ver com os comportamentos que as pessoas assumem com o objetivo de obter alguma recompensa material ou social.

Começámos este ponto enunciando que formação inicial dos professores se enquadra numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, o que nos leva a concluir que quando esta termina o jovem professor não está completamente formado. Ou seja, a formação dos professores constitui um processo que se desenvolve ao longo da vida e que exige reflexão, pesquisa, partilha com os colegas e formação contínua, uma vez que, como enuncia Souza (2007:86) “Continuar a aprender, e aprender a aprender durante toda a vida profissional, é uma competência exigida aos profissionais neste mundo contemporâneo”.

É no artigo 35º da LBSE que, de forma genérica, se encontram regulamentados os princípios fundamentais da formação contínua, destacando-se os seguintes pontos: i) reconhecimento ao direito da formação contínua para todos os educadores, professores e outros profissionais da educação; ii) diversificação da formação contínua que permita “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos”, assim como “possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”;

iii) atribuição às instituições de formação inicial, em articulação com as escolas, a organização da formação contínua; iv) atribuição aos professores de períodos destinados à formação contínua, isto é, a institucionalização de anos sabáticos.

Ainda no âmbito do enquadramento legal e das normas legislativas, em 1989 é publicado o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Este diploma enuncia, no seu preâmbulo, que tem como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em combinação com a legislação que já se encontra em vigor, o objetivo de regulamentar a formação destes profissionais.

No artigo 3º deste Decreto-Lei são elencados os seus princípios gerais e orientadores, dos quais destacamos as duas primeiras alíneas: *a) A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica; b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem.*

Relativamente aos seus objetivos fundamentais salientamos os artigos 25º e 26º nos quais, respetivamente, a formação contínua é concebida como um direito e um dever e onde se propõe melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD) estabelecido pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, vem relacionar a formação com a avaliação de desempenho dos professores, com a progressão na carreira e com a mobilidade (cf. Artigos 15º, 43º e 44º do ECD) e que, posteriormente, com alterações impostas pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro e pelo Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio, regulamentam de forma mais pormenorizada o processo de avaliação de desempenho, no qual surgem como requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação para a mudança de escalão (progressão na carreira) o tempo de serviço, o relatório e os créditos obtidos através da formação contínua.

É com a publicação do Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores que se completa “a construção do edifício normativo da formação contínua de professores” (Pacheco e Flores, 1999:140).

O reconhecimento da importância da formação contínua e o estabelecimento dos seus princípios gerais e orientadores, inscritos na LBSE, contribuiu para uma alteração significativa no domínio da formação de professores. Esta lei, além de impor uma formação inicial de nível superior para este grupo profissional, também “passou a considerar a formação contínua como um direito dos professores, como um meio de complementar e atualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (Morgado, 2014:74), contribuindo assim para a reconversão e mobilidade docente.

A formação contínua é entendida por Morgado (2014:69) como “um contributo valioso que permite compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos docentes, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho”.

Ainda de acordo com Morgado (2014:70), a genealogia da formação contínua de professores corresponde “na evolução do figurino educativo em Portugal (...) a três momentos distintos no domínio da formação de professores”. E prossegue enunciando que a década de 70 do século passado fica marcada pela democratização do ensino; na de 80 é reconhecido o direito à formação contínua e a institucionalização do sistema de formação contínua de professores tem lugar na década de 90 (Morgado, 2014).

Relativamente às questões da formação também Nóvoa (1995:20-22) identifica três períodos que marcaram a formação dos professores: a década de 70 marcada “pelo signo da formação inicial de professores”; a década de 80 marcada “pelo signo da profissionalização em serviço dos professores” e a década de 90 marcada “pelo signo da formação contínua”.

Não obstante o reconhecimento da importância da formação contínua, Quaresma (2014:78), referindo-se ao relatório sobre *A situação do professor em Portugal*,

afirma que, no final da década de 80, “Apesar destas boas intenções expressas no plano legislativo, em termos práticos a formação contínua de professores (...) continuava a ser muito pontual”.

Considerando que a formação inicial constitui o primeiro momento de um processo permanente de formação, outro momento, que decorre ao longo da vida profissional, é constituído pela formação contínua, que tem visto a sua importância reconhecida ao mesmo tempo que lhe é atribuído um carácter estratégico e prioritário (Canário 1991; Forte, 2015).

Podemos, então, concluir que a formação contínua se enquadra no conceito de educação permanente que “tende a esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua”, o que significa que ambas constituem etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional (Canário, 1991: 82).

A formação contínua, na perspectiva de Nóvoa (1991:23) deve assentar em “três eixos estratégicos” que envolvam a pessoa e a sua experiência; a profissão e os seus saberes e a escola com os seus projetos, ao mesmo tempo que defende que o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional devem constituir um todo e não serem entendidos como dimensões isoladas. Para o autor, a formação contínua ao mesmo tempo que tem ignorado a dimensão do desenvolvimento pessoal também não valoriza uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, o que torna inviável que “a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992).

Relacionando a formação contínua com a questão da identidade dos professores, concretamente a dos docentes do 1º CEB, objeto deste estudo, e pelo exposto até aqui, consideramos poder concluir que a formação contínua é um dos elementos que contribui para a (re)construção da identidade profissional deste grupo. Assim, e de acordo com Dubar (2003, cit in Forte, 2005:101) “a formação constitui um processo essencial na construção da identidade profissional dos professores, na medida em que facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional (...) e a formação contínua comporta desafios identitários.”

Pelo exposto, concluímos que a formação contínua implica uma perspectiva crítico-reflexiva que permite que os professores tenham um pensamento autónomo e lhes facilita dinâmicas de autoformação participada, ou seja, o “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios” o que contribui para a construção da sua identidade profissional (Nóvoa, 1995:25).

Portanto, a formação vai-se construindo num processo dinâmico entre o saber e o conhecimento, que está no âmago da identidade profissional e não se constrói apenas através da acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas também através de um trabalho de reflexão crítica sobre “as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal” (Nóvoa, 1995:25), o que explica a necessidade e a importância de se investir na pessoa e, simultaneamente, na valorização da experiência.

1.3.2. Acesso à profissão e desenvolvimento profissional

Considerando que os professores atravessam ao longo da sua carreira diversas fases, pretendemos, neste ponto do trabalho, abordar os requisitos legais de acesso à profissão, o ciclo de vida profissional dos professores, o seu desenvolvimento e as fases da carreira. Para tal, começamos por referir alguma da legislação que faz o enquadramento legal do acesso a esta profissão e, numa segunda fase, analisamos algumas referências conceptuais sobre o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, sobre a carreira.

Sendo que “o desenvolvimento de uma carreira é (...) processo e não uma série de acontecimentos” e que no decorrer dessa carreira cada professor passa por diferentes fases, que para uns são lineares e para outros são descontínuas (Huberman, 2000:38). Como tal, cada professor assume posturas próprias e individuais, quer na forma como encara o seu desenvolvimento profissional quer no percurso que realiza.

As mudanças de tendências, quer no plano político e quer no plano económico, que se têm feito sentir em Portugal nos últimos anos, com especial destaque para o período pós 25 de Abril de 1974, enfatizam a necessidade de se ajustar o sistema educativo, designadamente ao nível da escolaridade obrigatória (Quaresma, 2014).

Esse ajustamento, que se tem manifestado por uma corrente de medidas legislativas implementadas nas escolas e no próprio ensino, implica que os professores estejam sujeitos a situações de constantes mudanças, nomeadamente ao nível da carreira (Quaresma, 2014).

Portanto, a educação escolar é, desde há vários anos, um campo de ação em mudança, a nível organizacional, curricular e extracurricular, enquadrado por sucessivas reformas e políticas que exigem que os professores desempenhem novos papéis e desenvolvam novas competências (Estrela e Freire, 2009).

De acordo com Marcelo (1999), muitas dessas reformas envolvem a carreira docente e a sua formação, incluindo o período de indução que constitui o elo de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento da carreira.

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril) deixa de haver referência ao ano de indução e surge o período probatório² que, no enquadramento legal que lhe é conferido pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, corresponde ao primeiro ano no exercício efetivo de funções docentes.

No decurso deste período probatório o professor, em início de carreira, seria acompanhado e apoiado, nos planos didático, pedagógico e científico, por um professor titular, preferencialmente com formação especializada na organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e que, na última avaliação de desempenho tenha tido menção igual ou superior a Bom.

O ano probatório é da responsabilidade do estabelecimento de ensino em que o professor exerce a sua atividade e exige o acompanhamento de um colega mais experiente. É entendido como uma etapa do processo de desenvolvimento profissional e centra-se na capacidade de integração do professor, na adaptação e

² “A exigência de um período probatório de um ano, com o objectivo de verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem apoio na recomendação da OIT/UNESCO de 1962, segundo a qual a aquisição de qualificação profissional para a docência em instituições de ensino superior deve ser seguida de um período de verificação da adequação do docente ao sistema e às instituições educativas, através do exercício da actividade lectiva e educativa, ainda que apoiada.” (in Preâmbulo do Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril)

participação nas atividades da comunidade e na interação com os alunos. Ou seja, pretende-se que este período facilite a ligação entre a escola e a comunidade envolvente contribuindo, assim, para a socialização profissional e a para a definição do perfil profissional do professor (Meira, 2013).

O ano de indução, primeiro ano do exercício profissional do professor, foi referido pela primeira vez no Decreto-Lei nº 59/86, de 21 de março. Este diploma estabelecia que este ano de indução fosse realizado através de formas de apoio prestadas ao novo diplomado pela sua instituição formadora durante o primeiro ano de exercício autónomo de funções docentes. Todavia, como a indução profissional não chegou a ser regulamentada tratou-se, segundo Ponte et al (2001:32) de “uma retórica sem consequências práticas”.

Ainda relativamente ao acesso à profissão, referimos o Decreto-Regulamentar nº 7/2013, de 23 de outubro que vem regulamentar a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC), que embora já estivesse prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril) não chegara a ser realizada.

A PACC “*visa assegurar mecanismos de regulação da qualidade do exercício de funções docentes, garantindo a comprovação de requisitos mínimos nos conhecimentos e capacidades transversais à lecionação de qualquer disciplina, área disciplinar ou nível de ensino, bem como o domínio dos conhecimentos e capacidades específicos essenciais para a docência em cada grupo de recrutamento*” (<http://pacc.gave.min-edu.pt>).

Uma breve referência ao regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário que foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Esse regime foi posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, e veio substituir os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Assim, a licenciatura, que corresponde ao primeiro ciclo de estudos, deve assegurar a formação de base na área da docência, enquanto o mestrado (2º ciclo de estudos) assegura um complemento dessa formação, reforçando e aprofundando a formação académica e habilitando para o exercício da profissão.

O artigo nº 3 do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, determina que a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente. Atualmente os candidatos a professores do 1º CEB, para acederem à profissão, necessitam de reunir determinados requisitos, nomeadamente, terem concluído o 2º ciclo de estudos (mestrado) e de ter classificação positiva na PACC.

Dando por terminado este enquadramento legal da entrada na profissão docente, importa-nos agora abordar alguns aspetos relacionados com o desenvolvimento da carreira docente que, de acordo com Loureiro (1997), só nos finais da década 80 e início dos anos 90 começou a ser objeto de estudos no nosso país.

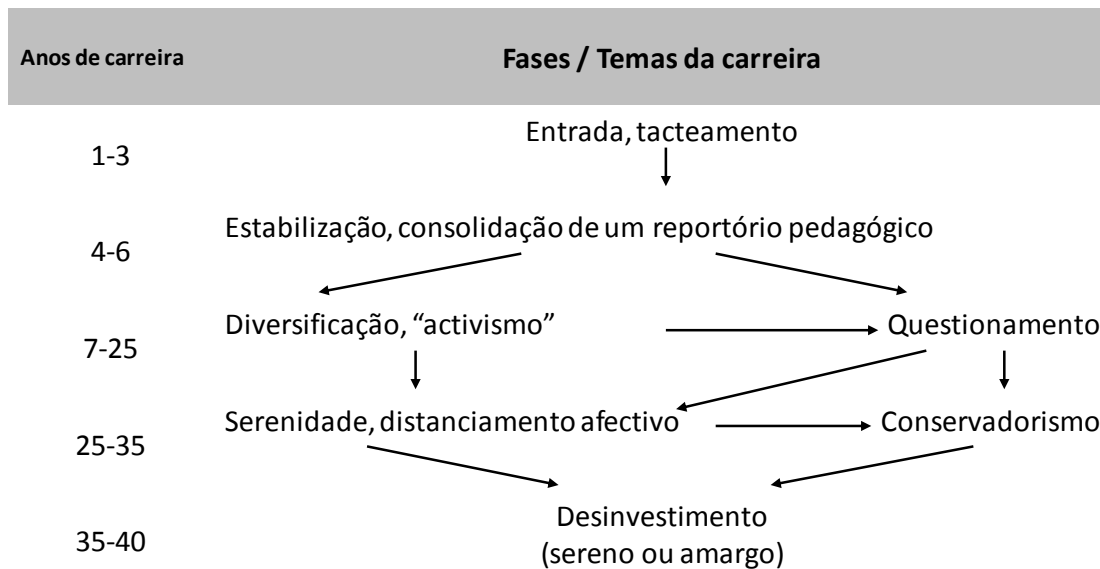
Esta autora refere, num estudo subordinado ao tema do desenvolvimento profissional dos professores, que esta temática pode ser abordada a partir de diferentes perspetivas: o modelo desenvolvimento profissional, o modelo da profissionalização do professor, o modelo da socialização. Considera ainda que o percurso profissional dos professores pode ser “conceptualizado numa perspetiva de identidade profissional” e também numa perspetiva mais ampla, a dos “ciclos de vida” que, além de englobar as anteriores perspetivas, enfatiza o “estudo de todas as mudanças no desenvolvimento individual do professor: físico, intelectual, afectivo, social, da personalidade e vocacional” (Loureiro, 1997:122).

Relativamente à perspetiva dos ciclos de vida Loureiro (1997) refere o Modelo de Huberman³, que a partir de uma revisão crítica da literatura empírica sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, traçou um quadro que sintetiza as tendências gerais possíveis de identificar no ciclo de vida dos professores: i) entrada na carreira; ii) estabilização; iii) diversificação; iv) pôr-se em questão; v) serenidade e distanciamento afetivo; vi) conservadorismo e lamentações; vii) desinvestimento.

³ O “Modelo de Huberman” pretende explicar a atuação dos professores ao longo da sua vida profissional, desde a entrada na profissão até ao momento da aposentação. No entanto, as trajetórias de cada professor são vividas de forma diferente, pois enquanto seres individuais que são, passam por fases mais ou menos positivas, marcadas quer pelo entusiasmo quer pelo desânimo.

Essas tendências são apresentadas na figura 2 que traduz, esquematicamente, a sequência normativa apresentada pelo Modelo de Huberman (1992).

Figura 2 – Fases da Carreira



Fonte: Huberman (1992:47)

De acordo com este modelo, a fase de entrada na carreira, que corresponde aos primeiros anos no ciclo de vida dos professores, é caracterizada por um estágio de *sobrevivência* e de *descoberta*, o que aponta para a formação de duas atitudes face à profissão.

Os professores que se situam mais na *sobrevivência* sofrem, de modo particular, o choque com a realidade, "o confronto com inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante", centram-se em si próprios, nas diferenças entre os ideais e a realidade (Huberman, 1992:39).

Em contrapartida, aqueles professores que assumem uma atitude de *descoberta* manifestam mais o entusiasmo inicial, e esta atitude traduz-se também pela experimentação, pelo orgulho de terem a sua turma, os seus alunos e de fazerem parte de um corpo profissional.

Embora estes dois aspetos possam coexistir, um prevalece sobre o outro e é o domínio de um desses aspetos sobre o outro que define se a entrada na carreira é

mais fácil ou mais difícil (Loureiro, 1997). Em síntese, a entrada na profissão não é vivida por todos da mesma forma.

A estabilização, no ciclo de vida dos professores, corresponde a uma fase marcada por uma escolha pessoal e subjetiva pelo ensino como carreira e por “um acto administrativo (a nomeação oficial)” (Huberman, 1992:40), ou seja, é assumido um compromisso entre o indivíduo e a instituição. Esta fase é marcada por sentimentos de agrado, de satisfação e de confiança, resultantes da “consolidação do repertório pedagógico de base”, da crescente competência pedagógica e do fortalecimento de pertença ao grupo profissional (Huberman, 1992).

Os professores que se encontram na fase da diversificação caracterizam-se pela motivação, dinamismo e envolvimento nas equipas pedagógicas e nas atividades reformistas que surgem nas escolas. É também neste estágio que os professores procuram novos desafios e tentam aceder a postos administrativos que lhes garantam “mais autoridade, responsabilidade e prestígio” (Huberman, 1992:42). Essa busca por novos desafios, característica desta etapa, pode ser entendida “como uma resposta ao receio de cair na rotina é à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão” (Loureiro, 1997:124).

O estágio do questionamento (pôr-se em questão) corresponde a uma ou várias fases da vida em que as pessoas analisam o que fizeram face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos. É uma fase que pode ser entendida como uma crise resultante da monotonia do quotidiano em sala de aula ou pelo desencanto provocado pelo fracasso de experiências ou pelas reformas estruturais em que as pessoas participaram. Geralmente ocorre no período da carreira que vai dos 35 aos 50 anos de idade ou entre os 15 e os 25 anos de atividade docente, podendo consistir num balanço da vida profissional em que é ponderada a hipótese de mudança de profissão. Não é uma fase sentida de igual modo por homens e mulheres ocorrendo mais cedo nos primeiros do que nas segundas. Relativamente aos homens surge associada à progressão na carreira, enquanto nas mulheres tem origem nos aspetos desagradáveis da tarefa e das condições de trabalho (Huberman, 1992; Loureiro, 1997).

A fase da serenidade e do distanciamento afetivo, identificado por volta dos 45-55 anos, tem como principais características, por um lado, a diminuição da ambição

peçoal, do nível de investimento feito e, por outro lado, o aumento de sentimentos de confiança e de serenidade em ambiente de sala de aula e um distanciamento afetivo em relação aos alunos. Esse distanciamento entre os professores, nesta fase mais velhos, e os alunos pode ter origem na “pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes ‘subculturas’, entre as quais o diálogo é mais difícil (Huberman, 1992:45).

O estágio do conservadorismo corresponde a uma tendência que, no caso dos professores, se pode manifestar por uma maior rigidez e por um aumento de queixas em relação aos alunos, aos colegas mais jovens, maior resistência às inovações e também por uma atitude negativa relativamente ao ensino e às políticas educativas, aos pais e à comunidade em geral (Loureiro, 1997).

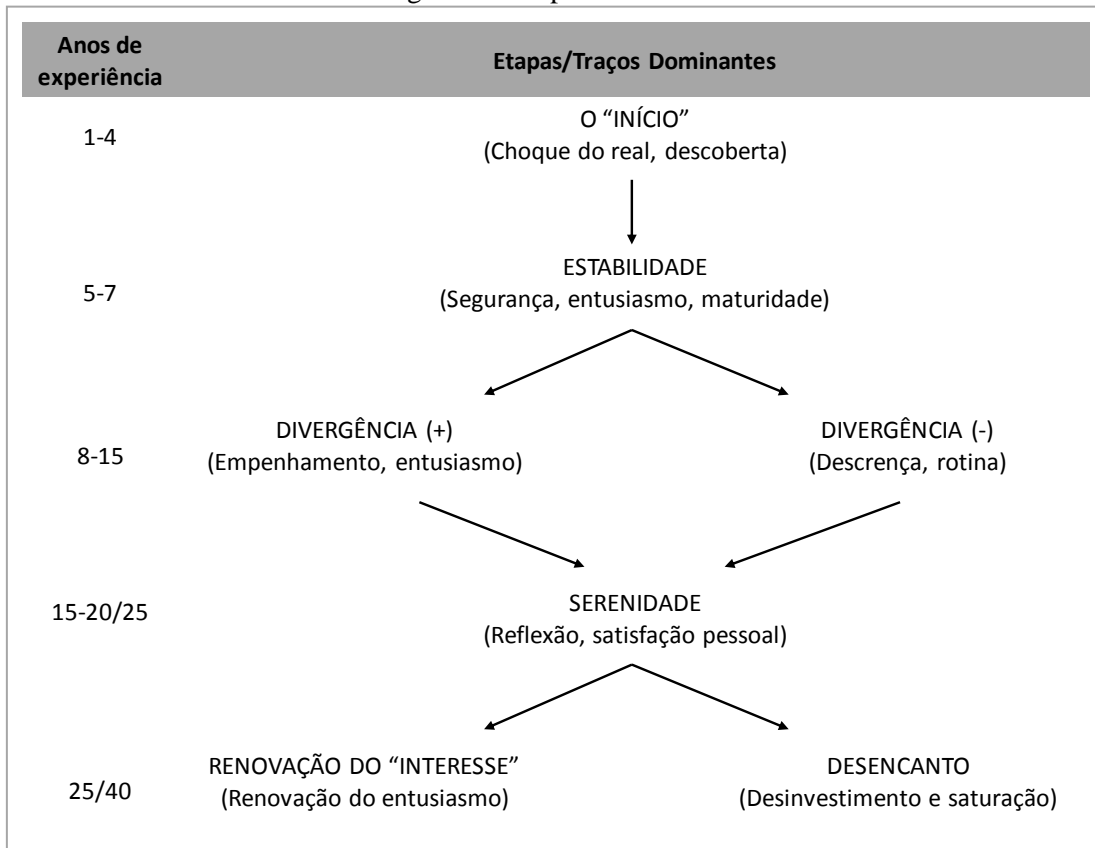
De acordo com Huberman (1992), os professores podem chegar a este estágio por várias vias – o questionamento não completamente ultrapassado, reformas mal sucedidas ou das quais discordavam, ou até da serenidade. Mas, seja qual for o percurso seguido, o conservadorismo aparece numa fase avançada da carreira em que o professor manifesta grande desconfiança perante quaisquer reformas ou inovações.

O desinvestimento ocorre no final da carreira e pode ser vivido de forma negativa (desinvestimento amargo) ou de forma positiva (desinvestimento sereno) pelos professores e caracteriza-se por “descomprometimento” e por um retrocesso em relação às ambições e ideias que marcaram o início da carreira (Huberman, 1992; Loureiro, 1997).

O Modelo de Huberman não é linear nem monolítico, admitindo a existência de outras sequências, assim com a possibilidade de “encontrar (...) vários padrões de carreira e a ideia que a delimitação de uma série de sequências (ou maxiciclos) não significa que surjam sempre na mesma ordem e que todos os membros da mesma profissão as experimente todas” (Loureiro, 1997:125).

Numa investigação sobre a carreira das professoras do ensino primário (atuais professoras do 1º CEB) Gonçalves (1992) apresenta uma perspetiva diacrónica dos percursos profissionais destas docentes, cujos resultados aparecem representados graficamente na figura 3.

Figura 3 – Etapas da carreira



Fonte: Gonçalves (1992:163)

Tal como no Modelo de Huberman, este percurso contempla cinco fases, e embora Gonçalves (1992) atribua uma designação diferente a algumas delas, no essencial são coincidentes.

Assim, a primeira fase corresponde ao início da carreira e varia entre a luta pela *sobrevivência*, o “choque com o real” e o entusiasmo pela *descoberta* de um mundo novo. As professoras que não se sentiam preparadas para profissão debateram-se entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a atividade docente; em contrapartida as que se sentiam mais autoconfiantes tiveram um início de carreira mais fácil, embora posteriormente admitissem que “essa *facilidade* tivesse sido menos real do que no momento lhes parecera” (Gonçalves: 1992:164).

A segunda fase (estabilidade) foi vivida por estas docentes como um período em que assentaram os pés no chão, adquiriram confiança, o gosto e a satisfação pelo ensino reforçou-se (Gonçalves, 1992).

Já na fase da divergência, que ocorre entre os 8 e os 15 anos de carreira, e dependendo de como viveram a fase inicial – sobrevivência ou descoberta – umas professoras demonstram “cansaço e saturação”, enquanto outras investem de forma empenhada na profissão, procurando valorizar-se, nomeadamente através da formação contínua (Gonçalves: 1992:164).

Entre os 15 e os 20-25 anos de atividade letiva, fase da serenidade, ocorre uma diminuição do entusiasmo, um “distanciamento afetivo”, uma maior reflexão, assim como “a satisfação pessoal de se saber o «o que se está a fazer» se confunde com um certo «conservadorismo»” (Gonçalves: 1992:165).

No fim da carreira (31-40 anos de serviço) algumas professoras renovam o interesse pela escola e pelos alunos (renovação do entusiasmo) e, em contrapartida, outras demonstram cansaço, saturação e incapacidade para “ouvir e aguentar as crianças” ansiando pela aposentação (Gonçalves: 1992:164).

Estas três investigações permitem-nos constatar que o percurso profissional, embora seja marcado por vários estádios que são comuns no decurso da carreira, não é construído e vivido de forma linear por todos os professores (Gonçalves, 1992; Huberman, 1992; Loureiro, 1992).

Ao longo da carreira estabelece-se uma grande variedade de relações que contribuem para a construção da identidade profissional e pessoal. Estes processos identitários passam também pela forma como se exerce a atividade profissional, pelo sentimento de que se controla essa atividade e que são fortemente marcados quer pela formação inicial quer pela formação contínua (Moita, 1992).

Concluímos, face ao anteriormente exposto, que é durante a formação inicial que a construção da identidade profissional dos professores começa a ser construída, sendo nessa fase que o questionamento é potenciado e se abrem horizontes sobre a profissão ao mesmo tempo que emergem “novas representações de si e do trabalho que vai iniciar-se” (Alarcão e Roldão, 2008:17).

Todavia, essa identidade reforça-se quando os professores iniciam a prática pedagógica, altura em que a mobilizam e articulam os saberes adquiridos que dão sentido ao ato de ensinar. Assim, ocorre um processo de conversão de uma identidade anterior numa nova identidade quando o aluno passa a ser professor.

Dessa mudança de papéis sociais emerge uma nova identidade que vai ser consolidada e desenvolvida ao longo da carreira profissional (Alarcão e Roldão, 2008).

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

Nesse ponto procedemos à apresentação das opções metodológicas que nortearam este estudo. Começamos por elencar os objetivos (geral e específicos) e o referencial teórico que assenta numa revisão da literatura, num conjunto de pesquisas, de leituras e de análise de documentos oficiais e da legislação relacionados com o tema desta investigação. Expomos o modo como se operacionalizaram as opções metodológicas durante a fase da recolha de dados e as técnicas de recolha e de tratamento dos mesmos. Terminamos com a amostra e os critérios que presidiram à escolha dos participantes no estudo.

2.1. Objetivos do estudo

O objetivo geral deste trabalho é o de compreender o papel da formação – inicial e contínua – nas trajetórias profissionais dos professores do 1º CEB.

Assim, e tendo em conta o objetivo proposto e a escolha dos professores do 1º CEB como objeto de estudo, identificámos os seguintes objetivos específicos:

1. Fazer a caracterização sociográfica dos participantes no estudo;
2. Conhecer as motivações para a escolha da profissão docente;
3. Caracterizar as perceções sobre a formação (inicial e contínua);
4. Conhecer os requisitos de acesso e de progressão na carreira;
5. Compreender as perceções relativas à profissão e ao desenvolvimento profissional;
6. Conhecer as motivações para a frequência de ações de formação contínua;
7. Compreender as perceções das imagens da profissão docente para os próprios e para os outros.

Em suma, com este estudo pretendemos compreender as experiências e as vivências destes professores, prosseguindo no sentido de analisar o modo como se posicionam na profissão, qual a perceção que têm dos contextos organizacionais por onde passaram no decurso da sua carreira e se consideram que têm, ou não, uma

identidade própria. Além disso, identificar as características e as especificidades da formação de professores, enquanto aspetos intrínsecos da atividade docente, e a sua articulação com as políticas educativas também constituirão objeto de análise e reflexão.

2.3. Fundamentação metodológica

Atualmente a maioria dos autores defende a existência de paradigmas de investigação que abranjam abordagens quantitativas e qualitativas (Herdeiro e Silva, 2009). Estas duas abordagens – quantitativa e qualitativa – complementam-se visto que permitem o aprofundamento dos dados perspetivados através de modos diferentes ainda que a sua aplicação, no campo da investigação, levante divergências (Ghiglione e Matalon, 1993).

Na mesma linha situa-se Guerra (2010:8) ao enunciar que “Hoje assumimos que as perspectivas sistémicas e compreensivas não são, por natureza, opostas, na medida em que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares”. Também Duarte (2009) refere que a história da investigação social é marcada por várias tentativas para combinar diferentes métodos de recolha e análise de informação numa única investigação.

Mas, independentemente da abordagem ser quantitativa ou qualitativa, a finalidade da investigação é a de dar respostas a questões relacionadas com o que se pretende estudar (Fortin et al, 2009).

A investigação qualitativa, ligada ao paradigma construtivista, caracteriza-se por ser descritiva e interpretativa, incidir sobre os processos, analisar os dados de uma forma indutiva – não se testam hipóteses previamente construídas – constroem-se hipóteses teóricas explicativas. Relativamente a este tipo de investigação Stake (2012) expressa a importância dos conceitos, da palavra e do significado/sentido, considerando-os essenciais, ao mesmo tempo que afirma que é vocacionada para estudos holísticos (que implicam um contacto aprofundado com o objeto de estudo).

Os pressupostos epistemológicos da investigação qualitativa, assentes na corrente construtivista, recusam a quantificação como principal base explicativa dos fenómenos sociais assim como rejeitam que os fenómenos e os atores sociais sejam

tratados como objetos. Os atores sociais constroem a realidade e são construídos por ela (o que pressupõe uma relação dinâmica), não se limitam a reagir a estímulos externos, e os dados são contextuais e socialmente produzidos (Stake, 2012).

Portanto, antagónicas para alguns autores e complementares para outros, as alternativas metodológicas apresentam características muito distintas, particularmente na concepção da realidade. Fortin et al (2009:20) apontam essas diferenças quando afirmam que a investigação quantitativa “concebe a realidade como única e estática e segundo o qual os factos objectivos existem, independentemente do investigador, e podem ser isolados”, ao passo que na investigação qualitativa “a realidade é múltipla e descobre-se progressivamente no decurso de um processo dinâmico que consiste em interagir com os indivíduos no meio e de que resulta um conhecimento relativo ou contextual.”

Fazendo referência a Johnson e Onwuegbuzie, enquanto defensores de convergências entre o paradigma quantitativo e o qualitativo, Duarte (2009:9) afirma que “os investigadores estão integrados em comunidades e são afectados por atitudes, valores e crenças, pelo que nunca pode existir uma separação entre factos e valores (ao nível de objecto a investigar, da observação realizada e da interpretação do observado).”

Feita esta breve comparação entre a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa, a nossa opção recai sobre a abordagem qualitativa. Consideramos que, para alcançar os objetivos enunciados, um estudo qualitativo, descritivo, interpretativo, será o mais adequado uma vez que pretendemos descrever a realidade de um grupo profissional – a dos professores do 1º CEB – e, a partir dos seus discursos sobre as suas vivências, torná-la mais compreensível para nós.

Além disso, a importância da palavra e do significado/sentido são algumas das características da investigação qualitativa que nos parecem essenciais para compreendermos este grupo profissional visto que “as pessoas estão interessadas principalmente no funcionamento das coisas em situações específicas” (Stake, 2012:13).

2.4. Técnicas de recolha de dados

Como o estudo em causa pretende compreender as experiências e vivências dos professores do 1º CEB, identificando as suas trajetórias profissionais, o seu posicionamento na profissão, a perceção dos contextos organizacionais por onde passaram no decurso da carreira e como definem a sua identidade profissional, consideramos que é essencial escutar o que têm a dizer sobre estas questões. Para obter essas respostas a nossa opção pelo inquérito por entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, parece-nos ser a que melhor se adequa ao objeto deste estudo.

Quivy e Campenhoudt (1992:193) consideram a entrevista como o primeiro método de recolha da informação, distinguindo-se de outros métodos pela aplicação de processos de comunicação e interação humana que, quando corretamente valorizados, “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”.

Por seu lado, Guerra (2010:22) afirma que “do ponto de vista relacional, a entrevista (ou observação) exige o mesmo que qualquer outra técnica de recolha de informação decorrente do estabelecimento de uma relação de confiança: neutralidade e controlo dos juízos de valor, confidencialidade, clareza de ideias para as poder transmitir e devolução de resultados.”

As entrevistas surgem, na literatura, agrupadas em três tipos distintos: a entrevista semi-diretiva, a entrevista centrada e a entrevista de análise de histórias de vida (Quivy e Campenhoudt, 1992) ou, utilizando outra terminologia, não-diretivas (ou livres), semi-diretivas, diretivas ou estandardizadas (Ghiglione e Matalon, 1993).

Para este estudo consideramos que a entrevista semi-diretiva, pelas suas características, é a mais adequada: o entrevistador prepara um guião inicial, com um conjunto de perguntas-guia ou grelha de temas, que são relativamente abertos, a propósito dos quais pretende recolher informação. A entrevista é “semi-diretiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” Quivy e Campenhoudt, 1992:194).

O desenvolvimento da entrevista adapta-se ao entrevistado, segue o seu discurso, permitindo-lhe falar abertamente e pela ordem que mais lhe convier, cabendo ao entrevistador reconduzi-lo sempre que se afaste do tema ou não compreenda a

pergunta inicialmente colocada. Como não segue uma ordem rígida permite manter um elevado grau de flexibilidade na exploração das perguntas, assim como a introdução de novas questões (Lakatos e Marconi, 1995).

Como principais vantagens desta técnica de recolha de dados Quivy e Campenhoudt (1992) referem o grau de profundidade dos elementos recolhidos, a flexibilidade e a fraca diretividade deste mecanismo de recolha de informação.

Relativamente aos limites e aos problemas – desvantagens – ligados a este método de recolha de informação, destaca-se a flexibilidade que pode induzir o entrevistador a acreditar quer na sua neutralidade total enquanto investigador quer na completa espontaneidade do entrevistado (Quivy e Campenhoudt, 1992).

A entrevista é uma técnica que pretende dar resposta a vários propósitos e, no âmbito da pesquisa qualitativa, os principais consistem na obtenção de informações singulares ou interpretações fundamentadas pelo entrevistado, na recolha de informações de muitas pessoas e, ainda, na descoberta daquilo que os investigadores sociais não conseguem observar diretamente (Stake, 2012).

Qualquer que seja a forma de questionar, mais diretiva ou mais aberta, a “entrevista (...) é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo” Ghiglione e Matalon (1993:70-71). Trata-se de uma conversa entre duas pessoas que é iniciada pelo entrevistador que tem por objetivo específico a obtenção de informação relevante para o estudo que está a fazer (Bisquerra, 1989).

Na investigação social, a entrevista é considerada uma forma de interação social – que ocorre entre duas ou mais pessoas – e valoriza o uso da palavra, enquanto símbolo e signo privilegiados das relações humanas e que permite a obtenção de informações através do diálogo que se estabelece entre entrevistador e entrevistados. Exige que o espírito teórico do investigador permaneça continuamente atento para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível (Bardin, 2011).

Enquadrando-se a entrevista na investigação qualitativa, onde o fundamental é aumentar a compreensão do tema que se está a investigar, o critério mais importante não é o numérico, já que a quantificação não é a finalidade, mas sim a exploração e

compreensão dos diferentes pontos demarcados num determinado contexto. Ou seja, numa pesquisa qualitativa o que se procura é “a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (Guerra, 2010:41).

Pelo exposto, consideramos que o inquérito por entrevista é a técnica de recolha de dados que melhor se adequa à concretização deste estudo. Através da entrevista procuramos conseguir respostas às questões relacionadas com o porquê, como, quando, entre outras, que nos permitam adquirir um conhecimento da realidade dos docentes do 1º CEB a entrevistar, sobretudo no que respeita às suas trajetórias profissionais, à sua identidade profissional e à perceção que têm das mesmas.

Para obtermos os dados para a caracterização sociográfica dos participantes neste estudo, optámos pela aplicação de um pequeno inquérito por questionário. Trata-se de um questionário essencialmente constituído por questões fechadas e com uma lista pré-estabelecida de possíveis respostas (Ghiglione e Matalon, 1993), designadamente nas relacionadas com os anos e com os níveis de ensino em que os participantes lecionaram.

Para além do questionário e da entrevista, utilizados como técnicas de recolha de dados, a leitura e a análise de documentos relacionados com a problemática do estudo assume uma importância fundamental para a compreensão dos dados recolhidos e para a interpretação dos resultados. A análise documental permite “complementar a informação obtida por outros métodos” (Bell, 2010:101). A leitura de documentos oficiais, pareceres e a legislação que regula a profissão do grupo dos professores do 1º CEB suportam a análise documental para este trabalho.

Quando à legislação debruçamo-nos sobre a que identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência, aprova a regulamentação do reconhecimento de qualificações, estabelece os parâmetros da avaliação de desempenho, recrutamento e seleção de docentes. A Lei de Bases do Sistema Educativo que – aqui numa síntese minimalista – enquadra a formação inicial de professores e define os princípios gerais da carreira do pessoal docente e os princípios orientadores da formação de professores: inicial, especializada e contínua.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, com as suas diversas alterações exigem, também, ser objeto de análise.

Pretendemos, portanto, que a revisão da literatura, a leitura e a análise da legislação relacionados com esta investigação, os dados recolhidos através da entrevista e, posteriormente, tratados com recurso à análise de conteúdo nos venham a permitir proceder à triangulação dos resultados.

Relativamente aos procedimentos para a realização das entrevistas começámos por contactar, por correio eletrónico, doze professores com base em contactos quer pessoais quer facultados por uma docente de uma instituição de ensino superior que forma professores do 1º CEB. Destes contactos apenas obtivemos três respostas. Posteriormente foram esses participantes que nos forneceram os outros contactos.

Foi prestada informação, oral e escrita, a todos os participantes, relativa aos objetivos do estudo, assim como foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas (cf. Apêndice 2).

As entrevistas realizaram-se entre junho e setembro de 2015, altura em que os entrevistados não tinham atividades letivas, o que permitiu que fossem concretizadas em horário laboral. Os diversos locais em que decorreram as entrevistas (cinco em salas das escolas onde os entrevistados estão colocados e duas no local de trabalho da investigadora) reuniam as condições adequadas, sem ruído e sem a presença de terceiros, facilitando a gravação, em registo áudio, das mesmas. A duração de cada entrevista variou em função do tempo que cada um dos entrevistados necessitou, sendo que a mais curta teve a duração de 24 minutos e a mais longa de 60 minutos, as restantes duraram cerca de 30 minutos.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas pelos entrevistados procedemos à codificação de cada um com a letra E e numerados de 1 a 7 – E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7 – respeitando a sequência das entrevistas.

Feita a transcrição das entrevistas, e respeitando o acordado previamente, devolvemos o texto transcrito aos entrevistados para que estes, além de validarem a entrevista, tivessem a possibilidade de acrescentar mais informação ou retificar declarações que considerassem pertinentes, ou seja, utilizámos a técnica designada

por “re-interview” (Steinar, 1996). Não houve qualquer alteração ou acréscimo de informação aos textos transcritos.

2.5. Técnicas de tratamento de dados

A abordagem deste estudo é indutiva exploratória pois decorre num contexto de descoberta e não de prova, sendo a análise dos dados feita de forma indutiva, sem a intenção de confirmar hipóteses previamente construídas (Van Der Maren, 1987). Tratando-se de um estudo de índole qualitativa, em que assumimos a entrevista e a análise documental como técnicas privilegiadas para a recolha de dados, recorremos à análise de conteúdo como a principal técnica de tratamentos dos dados obtidos.

Pretende-se que a análise de conteúdo seja um método capaz de efetuar a exploração total e objetiva dos dados informacionais obtidos (Mucchielli, 1998). A “análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação (...) Enquanto técnica de pesquisa, a análise de conteúdo, exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados” (Vala, 1986:104).

Através desta técnica, o entrevistador procura extrair “o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (Quivy e Campenhoudt, 1992:196).

A análise de conteúdo, além de permitir uma melhor compreensão do discurso dos entrevistados, possibilita também superar a incerteza da leitura feita pelo entrevistador e promover o enriquecimento da leitura, aumentando a sua produtividade e a sua pertinência. Esta técnica dá-nos ainda a possibilidade de tratar, de forma metódica, a informação e os testemunhos obtidos através da entrevista semi-diretiva que comportam um certo grau de profundidade e de complexidade (Bardin, 2011).

De acordo com Guerra (2010:69), a “análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito”. Além disso, permite “(...) a descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que

se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão” (Bardin, 2011:31).

Uma das vantagens da análise de conteúdo, adequada ao estudo do implícito ou não dito, é a de obrigar o investigador a manter-se distante das interpretações espontâneas, especialmente, das suas próprias crenças e valores. O que se pretende é analisar as crenças e os valores dos entrevistados segundo critérios que assentam mais no implícito do discurso do que no que é explícito (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Estes autores apontam como um limite à análise de conteúdo o facto de ser de difícil generalização. Todavia, neste estudo, de natureza qualitativa não pretendemos fazer generalizações estatísticas ou proceder à enumeração de frequências (Yin, 2010); além disso “a generalização dos resultados não é o foco central” deste trabalho (Marques, 2010:174).

A análise de conteúdo comporta as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011). Pressupõe, também, que sejam efetuadas algumas operações, sendo as mínimas: “delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; constituição de um *corpus*, definição de categorias e definição de unidades de análise” (Vala, 1986:109).

Neste estudo, e relativamente à categorização procurámos construir categorias homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 2011). A autora define a análise categorial como “o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2011:39).

Ainda quanto às categorias, e de acordo com Vala (1986:111), “A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori* ou ainda através da combinação destes dois processos.” Neste trabalho seguimos o enunciado por Vala (1986) e definimos algumas dimensões de análise *a priori* (aquando da elaboração do guião da entrevista) e outras foram efetuadas *a posteriori*, depois das leituras dos discursos transcritos dos entrevistados.

Procedemos a uma análise temática através da identificação de temas nos discursos dos entrevistados, método flexível, mas que exige clareza e também a verificação de determinados critérios, nomeadamente a transcrição, a codificação e a análise que permita a produção de um relatório escrito (Braun e Clarke, 2006). Por outro lado, com a categorização das dimensões de análise procuramos “revelar (...) as relações ilegíveis ou diluídas que verificam uma ordem escondida” (Bardin, 2011:265).

Na primeira fase deste processo de análise, começámos por proceder a uma análise vertical que incidiu, separadamente, sobre cada um dos entrevistados e os temas que abordou; na segunda fase, procedemos a uma análise horizontal onde tratámos cada um dos temas, destacando as formas distintas como foram abordados pelos entrevistados (Ghiglione e Matalon, 1993).

Procurámos a simplificação do material recolhido através da identificação das dimensões de análise que, por sua vez, nos permitiu fazer inferências sobre as mensagens e proceder à inventariação e sistematização das suas características. Este procedimento conduziu-nos à interpretação dos dados obtidos, sendo a inferência o que possibilita a passagem da descrição para a interpretação ao atribuir sentido às características do material recolhido (Bardin, 2011).

Em suma, para o tratamento e análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas: i) transcrição e leitura integral da cada entrevista; ii) seleção de unidades de sentido a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias; iii) construção de grelhas com as dimensões e categorias de análise do corpus das entrevistas; iv) elaboração de um discurso interpretativo feito através da inferência, ou seja, a “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (Vala, 1986:104).

2.6. A amostra

Neste estudo, de índole qualitativa, optámos por uma amostra por conveniência. Ora este tipo de estudo exige uma análise qualitativa que não é caracterizada pela análise de muitos casos (Guerra, 2010). Além disso, outro fator que também limita o número

da amostra é facto das entrevistas serem efetuadas pelo investigador (Nogueira, 2001). Por outro lado, subjacentes a esta opção pela amostra por conveniência estão, sobretudo, uma maior facilidade de acesso aos entrevistados, assim como os constrangimentos de tempo e de prazos a cumprir (Hill e Hill, 1998).

Além dos aspetos anteriormente mencionados, e como não procuramos avaliações estatísticas, seguimos o enunciado por Fortin (2006:299) quando refere que o número de participantes “geralmente é pequeno (6 a 10) (...) e determinado pela saturação dos dados”. Mas, embora a nossa amostra por conveniência seja constituída por sete entrevistados, procurámos assegurar alguma diversidade quanto à faixa etária, à experiência profissional (professores do 1º CEB em início de carreira, com dez anos a vinte anos de tempo serviço e com mais de trinta anos) e também quanto às instituições e aos períodos distintos em que obtiveram a formação inicial, nomeadamente Escolas do Magistério Primário e Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo do trabalho apresentamos os resultados obtidos através da análise de conteúdo efetuada às entrevistas, para a qual definimos oito dimensões. Através dessa análise procuramos compreender qual o papel que a formação – inicial e contínua – tem na construção da identidade profissional e nas trajetórias profissionais dos professores do 1º CEB. Começamos pela caracterização dos participantes no estudo e prosseguimos com análise dos discursos, seguindo a ordem das oito dimensões que guiaram essa análise e em consonância com os objetivos definidos.

3.1. Caracterização sociográfica dos participantes

Para além da questão da exequibilidade, estes foram os critérios de seleção da amostra: i) docentes em início de carreira; ii) docentes com mais de dez anos de exercício docente; iii) docentes aposentados ou já próximo da aposentação; iv) docentes que tivessem feito a formação inicial em instituições públicas e privadas.

Nos quadros seguintes apresentamos a caracterização dos participantes que foi feita a partir dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado e preenchido pelos respondentes no dia da realização da entrevista (cf. Apêndice 1).

No quadro nº 2 apresentamos os dados sócio demográficos de cada um dos entrevistados.

Quadro nº 2 - Dados sócio demográficos

Sujeito	Sexo	Idade	Área de residência	
			Concelho	Distrito
E1	F	28	Setúbal	Setúbal
E2	F	25	Setúbal	Setúbal
E3	F	41	Palmela	Setúbal
E4	M	39	Moita	Setúbal
E5	M	39	Palmela	Setúbal
E6	M	43	Setúbal	Setúbal
E7	F	57	Setúbal	Setúbal

A nossa amostra por conveniência é constituída por sete entrevistados, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, cujas faixas etárias variam entre os 25 e os 57 anos. Os sete entrevistados residem e trabalham em concelhos do distrito de Setúbal,

embora um dos entrevistados esteja a residir neste distrito por questões profissionais, uma vez que a sua residência familiar se situa na Ilha da Madeira.

No quadro nº 3 identificamos as habilitações académicas dos entrevistados e as instituições de ensino onde foram obtidas.

Quadro nº 3 – Dados relativos às habilitações académicas

Sujeito	Habilitações académicas	Instituição de Ensino onde se formaram	Ano de conclusão do grau
E1	Licenciatura em Educação Básica Mestrado em Educação de Infância e 1º CEB	ESE – Setúbal	2014
E2	Licenciatura em Educação Básica Mestrado em Educação de Infância e 1º CEB	ESE – Setúbal	2014
E3	Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – Variante Português/Inglês	Instituto Piaget	2000
E4	Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	ESE – Santarém	1997
E5	Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	ESE – Setúbal	1999
E6	Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – Variante Matemática/Ciências da Natureza	ESE – Setúbal	1996
E7	Curso do Magistério Primário	EMP – Lisboa	1980
	Licenciatura em Ciências da Educação	FPCS-UL	1994
	Mestrado em Ciências da Educação – Formação de Adultos	FPCS-UL	2004

Relativamente às habilitações académicas todos os respondentes detêm habilitação profissional para a docência: quatro com licenciatura e três com mestrado, sendo que para dois destes o grau de mestre constitui requisito obrigatório para o exercício profissional, visto que a sua licenciatura é pós-Bolonha. As habilitações académicas de E1 e E2 decorrem dos reajustamentos efetuados ao nível da formação inicial, que após a implementação do Processo de Bolonha, se estrutura em dois ciclos de formação: o 1º ciclo (3 anos de duração) corresponde à graduação (formação científica de base) e confere o grau de licenciatura; o 2º ciclo (2 anos de duração) e que abrange a formação profissional e confere o grau de mestre⁴.

As datas de conclusão da formação inicial oscilam entre 1980 e 2014. Verificamos que cinco dos entrevistados iniciaram a formação inicial antes da primeira alteração à

⁴ “Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional.” (Decreto-lei nº 43/2007, 22 de fevereiro, preâmbulo).

Lei de Bases do Sistema Educativo (setembro de 1997) que veio permitir que os cursos, que conferiam o grau de bacharelato e habilitação para a docência, se transformassem em licenciaturas e, também, antes da adequação ao modelo decorrente do Processo de Bolonha. E, tal como referido anteriormente, constatamos que dois dos entrevistados concluíram a sua formação depois de implementado o modelo do Processo de Bolonha que exige o grau de mestre para ficarem habilitados profissionalmente para a docência.

Quando às instituições onde realizaram a formação inicial, cinco realizaram-na em instituições públicas de ensino superior: três na ESE de Setúbal e um na ESE de Santarém; um dos participantes concluiu a formação inicial na Escola do Magistério Primário de Lisboa e outro obteve a licenciatura numa instituição privada de ensino superior, o Instituto Piaget.

No quadro nº 4 expomos os dados relativos à situação profissional dos sete participantes no estudo, designadamente tempo de serviço, anos de escolaridade em que lecionaram e níveis de ensino de experiência profissional, quer no sector público quer no privado.

Quadro nº 4 – Dados referentes à situação profissional

Sujeito	Situação profissional	Nº de anos de exercício profissional (público/privado)	Níveis de ensino de experiência profissional	Anos de escolaridade que lecionou	Concelho onde exerce a profissão
E1	Contratada	1 ano – Privado	1º CEB	1º ano – 1º CEB	Setúbal
E2	Contratada	1 ano – Privado	1º CEB	1º ano – 1º CEB	Setúbal
E3	PQE	16 anos - Público	1º CEB	1º, 2º, 3º e 4º anos – 1º CEB	Moita
E4	PQZP	16 anos – Público	1º CEB	1º, 2º, 3º e 4º anos – 1º CEB	Moita
E5	PQZP	12 anos – Privado 4 anos – Público	1º CEB	1º, 2º, 3º e 4º anos – 1º CEB	Moita
E6	PQE	18 anos – Público	2º CEB 1º CEB	1º, 2º, 3º e 4º anos – 1º CEB 5º ano – 2º CEB	Setúbal
E7	PQE	35 anos – Público	1º CEB Ens. Superior	1º, 2º, 3º e 4º anos – 1º CEB Ensino Superior	Setúbal

No que respeita à situação profissional três dos participantes são Professores do Quadro de Escola (PQE), dois são Professores do Quadro de Zona Pedagógica

(PQZP) e dois (E1 e E2) são professores contratados no estabelecimento de ensino privado, onde realizaram o último estágio, e que os convidou para ficarem a lecionar.

Quanto ao número de anos de exercício profissional (tempo de serviço) varia entre um e trinta e cinco anos.

Todos os participantes lecionam no 1º CEB, cinco já lecionaram nos quatro anos de escolaridade deste ciclo, dois têm experiência só com o 1º ano do 1º CEB, um já lecionou no 5º ano de escolaridade (2º CEB) e um tem experiência de leção no ensino superior.

Atualmente cinco dos participantes trabalham em escolas públicas urbanas consideradas de grande dimensão e que se localizam nos concelhos da Moita (3) e de Setúbal (2) e dois trabalham num colégio privado do concelho Setúbal.

Relativamente às áreas de residência e de trabalho, o cruzamento dos dados que constam nos quadros nº 2 e nº 4 permite-nos verificar que quatro dos professores residem e trabalham no mesmo concelho e os outros três estão colocados em escolas situadas em concelhos que não são os da sua residência.

3.2. As opções face à escolha do curso

A partir da análise do discurso dos entrevistados constatamos que para três a opção por um curso que os habilitasse ao exercício da profissão de Professores do Ensino Básico foi a primeira:

“Sim, foi a primeira opção.” (E4, 1)

“Foi a minha primeira escolha.” (E5, 1)

“Sim, foi a minha primeira opção. (...) eu poderia ter escolhido qualquer outro curso.” (E7, 1)

Apesar de E2 e E3 terem escolhido, como primeira opção, outros cursos, referem que o que desejavam mesmo era ingressar num curso na área da educação básica:

“primeiro para Fisioterapia e em segundo lugar para Educação Básica, mas sempre na esperança de não entrar em Fisioterapia” (E2, 2)

“... fiquei um bocadinho hesitante... pensei em ir para Enfermagem... estava ali na dúvida, era uma profissão que o meu pai achava muito bonita, e eu fiquei ali na

dúvida... depois concorri a Enfermagem e não entrei. ... o meu sonho era ser educadora, mas quando me fui inscrever averiguei o mercado de trabalho, na altura, e estava superlotado (...) optei por ir para o 1º ciclo (...)” (E3,1)

Motivos de carácter mais pragmático, são evocados por E1, nomeadamente a facilidade em conseguir emprego, pois ao ter ingressado no curso de Educação Básica (pós-Bolonha), no 2º ciclo, que confere a habilitação para a docência, decide fazer as duas valências: Educação Pré-Escolar e Professores do 1º CEB.

“Eu... inicialmente queria ser educadora de infância... (...) então pensei que se calhar por mais meio ano tiro também o 1º ciclo e fico com as duas valências e depois será mais fácil arranjar trabalho. Entretanto fiz os estágios do 1º ciclo e gostei.” (E1, 1)

E6 refere a opção por este curso em terceiro lugar, e na variante de Matemática e Ciências da Natureza, que habilita para o ensino no 2º CEB, sendo que média do secundário não lhe permitia entrar no curso que desejava: Biologia Marinha.

“A primeira opção foi Biologia Marinha, na Universidade dos Açores; a segunda foi (pausa) se não me engano, foi Engenharia de Produção Industrial, no Politécnico de Leiria, e a terceira foi então o curso de professores na variante de Matemática e Ciências. (...) No nosso país a maior parte dos Biólogos Marinhos acabam como professores, dar aulas no ensino secundário. Daí na altura eu também ter posto esta opção. E depois havia a questão da média.” (E6, 1)

Ainda que o curso não tenha sido a primeira opção para todos os entrevistados, os discursos são convergentes quanto ao desejo de trabalharem na área da educação, nomeadamente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

3.3. A motivação para a escolha da profissão docente

A escolha por uma determinada área de formação e as motivações que a sustentam assumem grande relevo na definição da carreira de qualquer indivíduo. A análise do discurso dos nossos entrevistados evidencia motivações de natureza distinta: natureza intrínseca e natureza extrínseca.

Identificámos como motivações intrínsecas aquelas que aparecem referidas como estando diretamente ligadas à profissão e constituindo uma escolha consciente a que se alia o gosto pelas crianças e o gosto pelo ensino, conforme ilustram as seguintes afirmações:

“... sempre gostei de crianças... E vim para a área da educação” (E1, 1)

“Eu sempre quis ser Educadora, mas durante o secundário toda a gente me dizia “Não vás para Educação Básica, está muito cheio e não vais conseguir arranjar trabalho. Não vale a pena apostares num curso em que não vais ter saída, não vais ter empregabilidade, não corras esse risco.” Mas eu gostava daquela área.” (E2, 1)

“(...) optei por ir para o 1º ciclo porque eram as idades que mais se aproximavam daquilo que eu idealizava” (E3,1)

“... eu gosto muito de trabalhar com crianças, mas esta é a faixa etária que, que eu acho que tenho mais jeito, vá, entre aspas.” (E5, 1)

“E eu penso que isso se começou a verificar quando aos 16 anos, os meus 16 anos foram na altura do 25 de Abril, o que também era propício, pronto, havia espaço para e havia um incentivo aos jovens para colaborarem na comunidade... E eu lembro-me que fui em campanhas de alfabetização e tenho a consciência de que apesar de ser a pessoa mais nova fui a pessoa que mais facilmente conseguiu comunicar com pessoas de diferentes idades.” (E7, 1)

Associada a influências familiares e também em função da perspetiva de emprego, identificámos motivações de natureza extrínseca, como expressam os seguintes relatos:

“Acho que foi por influência materna. A minha mãe também era professora e sempre vivi rodeado de professores e acho que foi um bocado por aí.” (E4, 1)

“... a minha mulher (...) sempre me disse que eu tinha jeito com os mais novos e que era uma coisa engraçada para fazer. (...) a minha família, a direta, vá, não tem muitos, mas na família por parte da minha mulher há muitos professores. Os meus dois cunhados são professores, a minha sogra era professora (...) é uma casa praticamente de professores.” (E5, 1)

“E depois em conversa com a minha mãe “Então, já tens um ano feito, estás a gostar do curso, porque não continuas?” e pronto, continuei.” (E6, 1)

“Porque... a minha mãe era professora (...) essa foi uma parte da minha motivação em que eu percebi que havia um envolvimento da minha parte...” (E7, 1).

Embora estas motivações – intrínsecas e extrínsecas – sejam de natureza diferente e as primeiras sejam mais evidentes nos discursos de E1, E2, E3, E4 e E7, consideramos que a motivação extrínseca também está presente, sobretudo no discurso de E6.

Outro dos aspetos a considerar, com base no discurso dos entrevistados, é o gosto em trabalhar com esta a faixa etária, que no caso dos alunos do 1º CEB oscila entre os 6

e os 10 anos, que em alguns se manifestou desde muito cedo, como é o caso de E2 e E3:

“... desde pequenina que dizia que queria ser professora dos pequeninos” (E2, 1)

“(...) eu sempre quis estar ligada às crianças.” (E3, 5)

“Eu tive um professor que dizia que o professor era um missionário! E eu na altura achei aquilo uma coisa quase ofensiva (risos) eu não me achava missionário, achava que o professor servia para transmitir conhecimentos (...) Mas hoje em dia já vejo as coisas de modo completamente diferente e concordo com esse professor.” (E5, 11)

Estas afirmações parecem também corroborar a concepção da docência que, relativamente a épocas mais recuadas, era referida por Morgado (2014:71) com uma “concepção de *professor missionário* – consubstanciada numa “visão apostólica do ensino”, sendo a docência entendida como uma missão que o professor devia cumprir com dedicação e zelo”.

3.4. A formação inicial e a preparação para o exercício da atividade docente

Ao analisarmos o discurso dos entrevistados pretendemos entender as suas percepções em relação às competências fornecidas pela formação inicial para a prática da profissão, assim como compreender o percurso durante esta fase através de relatos sobre os planos de estudos e as experiências de aprendizagens obtidas durante os estágios.

Ainda que, de um modo geral, todos os entrevistados refiram lacunas e/ou falhas na formação inicial, os discursos dos nossos entrevistados nem sempre são convergentes quanto à perceção da formação inicial, já que os aspetos considerados mais positivos ou mais negativos não parecem assumir para todos a mesma relevância.

As didáticas, entendidas como a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino e que enfatizam “os modos de operacionalização e apropriação /construção de um saber” (Rodão, 2014:101), são referidas como uma dessas lacunas:

“A parte das didáticas... Essa foi menos conseguida (...) não sei, talvez houvesse uma lacuna ou outra...” (E4, 1)

“Mas eu acho que nenhuma das três áreas base da formação inicial – Português, Matemática, Estudo do Meio – nenhuma delas nos preparou realmente para o momento em que começamos a trabalhar diretamente com os miúdos.” (E5, 3)

“Eu tinha a valência do 1º ciclo, isto até ao terceiro ano do curso e depois tinha a variante de Matemática e de Ciências da Natureza no 4º ano. No plano de estudos do 1º ciclo havia grandes falhas, nomeadamente nas didáticas do Português, no ensino da língua.” (E6, 2)

No entanto, a crítica em relação às didáticas não é convergente em todos os discursos, pois E1 e E3 consideram que:

“A nível de matemáticas acho que ficámos muito bem preparados e a nível das ciências também” (E1,3)

“... as didáticas são óptimas e aí é que nós desenvolvemos bastante e tiramos dúvidas e aprendemos.” (E3, 2)

A componente prática reduzida, a ausência do ensino dos métodos para ensinar a ler e escrever, disciplinas que integravam o plano de estudos e são consideradas despropositadas, são outros aspetos criticados na formação inicial:

“Há muitas lacunas na licenciatura, principalmente ao nível das práticas.” (E2, 3).

“... a preparação obtida durante a licenciatura não é suficiente (...), a parte prática ficou aquém das minhas expectativas.” (E2, 3).

“Tínhamos cadeiras completamente despropositadas e que só estão no plano para fazer currículo e não servem para nada, para a nossa prática, para a nossa formação enquanto professores.” (E3, 2)

“...em termos de métodos de ensino da leitura eu acho que aí a formação inicial falhou um bocadinho, acho eu. Não aprendemos métodos globais, não aprendemos métodos analíticos-sintéticos, não aprendemos o método das 28 palavras, essas coisas não passaram pela minha formação inicial.” (E5, 3)

Nestas afirmações mais críticas em relação à formação inicial destacam-se os entrevistados E1, E2 e, já com 16 anos de carreira, E3 e E6. No entanto, consideramos pertinente referir que E1 e E2, professores em início de carreira, referem-se ao 1º ciclo da formação inicial, já que se trata de um curso pós-Bolonha e que só com o 2º ciclo (mestrado) obtém habilitação para o exercício da profissão docente. Aliás, E1 destaca esse aspecto quando afirma:

“De facto efetivámos mais aprendizagens no mestrado. E estávamos com receio de não o fazer uma vez que a licenciatura não tinha sido como nós estávamos à espera.” (E1,3)

Relativamente aos entrevistados E3 e E6 de referir que a sua formação inicial se destinava a formar professores para o 2º CEB, apesar de terem a valência para o 1º CEB.

“Apesar do curso formar para o 1º ciclo, quando foi feito, quando o plano de estudos foi feito nunca ninguém pensou, por aquilo que eu me apercebi, quem fez os planos do curso, nunca pensaram que como nós tínhamos optado por uma variante que dava acesso ao 2º ciclo depois optássemos por ir para o 1º ciclo.” (E6, 3)

Esta afirmação, além de conter uma crítica em relação ao plano de estudos do curso, reforça a perceção, anteriormente mencionada, da falta de preparação sentida no início da atividade docente.

Apesar destas afirmações críticas, os discursos dos nossos entrevistados são convergentes quando apontam, como um dos aspetos mais positivos da formação inicial, os estágios:

“No entanto eu considero que a formação que temos aqui é boa porque quando chegamos aos contextos conseguimos modificar um bocadinho as práticas” (E1, 2)

“Um dos aspectos positivos, na minha opinião, foi o termos estágios logo desde o 1º ano. Nós iniciámos o estágio... foram 4 anos de estudo e foram 4 anos de estágio integrado. E eu achei isso muito positivo porque dá-nos uma ideia real do que é o ensino.” (E3, 2)

“Essa [os estágios] foi a parte melhor. Era onde aprendíamos muita coisa e fomos muito bem acompanhados, tanto pelas professoras cooperantes como pelos professores da ESE que eram nossos orientadores.” (E4, 1)

“O estágio estava bem pensado, o ser integrado, o ter a observação e a intervenção, mas era muito curto.” (E6, 3)

Ainda durante a formação inicial, os entrevistados destacam, de forma positiva, as relações estabelecidas com os professores, nomeadamente os professores cooperantes.

“Acho que foi uma boa formação e que saí de lá bem preparado. O que mais se valorizava lá era porem-nos a refletir. Diziam-nos muitas vezes que não nos

dariam receitas e puseram-nos a pensar e nesse aspecto acho que fui muito bem preparado.” (E4, 1)

“Aqueles professores que eram mesmo do 1º ciclo, que já tinham sido professores do 1º ciclo, éramos muito próximos e havia uma relação muito boa.” (E4, 1)

“Creio que o plano de estudos foi bom, (...) a relação com os professores foi sempre boa, com os colegas de curso também... fizemos coisas interessantes e algumas engraçadas.” (E5, 2)

“... e tivemos como professores bons pedagogos. A minha professora de Literatura Infantil foi a Matilde Rosa Araújo. (...) Eu tive como professores pessoas que refletiam e eram considerados... (...) Eu tive uma belíssima formação!” (E7, 4)

Os excertos apresentados evidenciam que, apesar a formação inicial ser vivenciada de forma diferente por cada um dos entrevistados, há aspetos comuns referenciados por todos. Destacam-se os estágios pela positiva e pelo facto de constituírem vivências e experiências de aproximação aos contextos reais da profissão que os prepara para a inserção na vida ativa.

3.5. O acesso à carreira e a inserção profissional

Terminada a formação inicial dos entrevistados, importa-nos compreender como decorreu o acesso à carreira, as dificuldades de colocação, assim como identificar os sentimentos predominantes – insegurança, receio, confiança – e as principais dificuldades sentidas quando assumiram a primeira turma.

“Fui convidada para dar aulas no colégio onde fiz o estágio durante a parte curricular do mestrado. Portanto comecei logo a trabalhar”. (E1,2)

“Bem... ainda antes de entregar a dissertação, fui contratada pelo colégio onde estagiei. (E2, 8)

“... foi muito fácil. Eu ainda estava a acabar a licenciatura, já no fim, e concorri pois bastava o bacharelato e fui logo colocada naquele ano. (E3, 6)

“... comecei logo a dar aulas mesmo antes de ter terminado a licenciatura. Fui convidado por um colégio privado para ir dar aulas e eu fui.” (E4, 2)

“Foi fácil! Eu tive muita sorte na vida (risos). Eu acabei o curso e comecei logo a trabalhar em Setembro, praticamente quase ao mesmo tempo que os professores que já eram do quadro (...) Eu todos os anos, enquanto estive contratado, trabalhei o ano inteiro e fui colocado logo na primeira fase dos concursos.” (E5, 3)

“Nessa altura era mais fácil conseguirmos colocação no 1º ciclo, isso ali nos anos noventa e...” (E6, 3)

“Eu fui logo colocada em Novembro. Fiz muitas substituições no 1º ano, no 2º ano também e só no 3º ano fiquei um ano inteiro na escola. (E7, 2)

Estes excertos mostram que todos os entrevistados conseguiram ingressar na atividade docente logo que terminaram a formação inicial ou até mesmo antes de a concluírem, como foi o caso de E3 e E4. Alguns – E1, E2 e E4 – foram convidados por colégios privados onde iniciaram o seu percurso profissional. Já os restantes conseguiram ingressar em escolas do sector público sem as dificuldades e os constrangimentos que atualmente marcam a colocação dos professores que tem vindo a diminuir de forma significativa nos últimos anos⁵, nomeadamente devido ao encerramento de escolas e ao aumento do número de alunos por turma. Todavia, estes professores, com a exceção de E7, iniciaram o seu percurso profissional na década de noventa, período que ficou marcado por uma maior facilidade de ingresso na carreira pois, tal como refere E6:

“Houve aquele período em que as Escolas do Magistério fecharam e as ESE’s começaram a formar e nesses anos ninguém entrava, não acediam à profissão, à carreira. E entretanto as pessoas foram-se reformando. Portanto, havia muitos professores a saírem do sistemas e ainda não havia novos para ingressar.” (E6, 8)

Recém-formados, apenas com um ano de trabalho na área e em instituições privadas, E1 e E2 demonstram muita apreensão quando ao futuro profissional:

“Para o ano não sei, vamos ver se consigo entrar...” (E1,2)

“Eu não sou de cá, sou da Madeira e pretendo voltar. Mas lá, na Madeira, ainda está pior do que cá no Continente. Portanto eu sei que vai ser muito difícil arranjar trabalho nesta área que eu quero. Mesmo que opte por ficar cá já acredito que também vou ter dificuldades. Mas vou tentar....” (E2, 8)

Ainda quanto ao primeiro ano de atividade, os discursos convergem relativamente aos sentimentos predominantes: receio/medo de não estarem preparados, o nervosismo por irem assumir, pela primeira vez, uma turma sem o apoio dos professores cooperantes, como comprovam as seguintes afirmações:

⁵ De acordo com os dados da PORDATA (última atualização em 30-06-2015) em meados da década de noventa (1995) estavam colocados 36.130 professores do 1º CEB e em 2014 esse número é 28.214.

“... senti algum receio logo no início... seria capaz? Mas as coisas correram bem... não sei... mas acho que consegui estar à altura.” (E1, 2)

“Quando acabei a licenciatura eu fiquei... «espera, eu agora não sou capaz assumir uma turma»” (E2, 3).

“... quando comecei tive medo de não ser capaz. Uma coisa é nós estarmos com um background atrás, com um professor cooperante, com umas planificações já feitas... e outra coisa é no ano a seguir sermos nós a ter de avançar. E quando se trata de crianças pequeninas, e então no 1º ano em que temos que as pôr a ler e a escrever, eu senti ali aquele medo, senti... e se eu não for capaz?” (E3,4)

“Acho que me senti assim um bocado à nora nos primeiros anos, mas... estava bem preparado.” (E4, 1)

“... a gente nunca se sente... a gente fica... para já um bocado inseguros... um bocado, não, ficamos muito inseguros... será que aquela é a melhor maneira, estaremos a ensinar bem, não deveríamos ter feito aquilo de outra maneira? Temos sempre estas dúvidas, pronto.” (E5, 6)

“Quando assumi, pela primeira vez, uma turma do 1º ciclo, que era uma turma do 3º ano, foi mais complicado... Eu lembro que nessa altura eu me senti muito nervoso... Depois os miúdos aperceberam-se, já eram do 3º ano, de alguma in experiência da minha parte, eles nessas coisas são muito perspicazes...” (E6, 4)

“Sentia que não estava preparada. Não estava preparada.” (E7, 4)

Embora E4 tenha afirmado que nos primeiros anos se sentiu “um bocado à nora”, relativamente ao primeiro ano afirma que:

“... não me senti inseguro nem assustado. Primeiro porque comecei logo a dar aulas mesmo antes de ter terminado a licenciatura. (...) Mas é como lhe digo, como tinha a minha mãe e como tinha acompanhado todo o percurso profissional dela e já sabia para o que é que ia (risos) e não ia apreensivo. Tive algumas dificuldades, mas nada de especial. Eu estava ansioso por ter uma turma só minha. Se calhar sou mesmo professor por vocação (risos). (E4, 2)

Apesar destes sentimentos – receio, medo, nervosismo, ansiedade – os nossos entrevistados parecem ter assumido uma atitude de *descoberta* e não de *sobrevivência*. Dos seus discursos ressaltam o entusiasmo inicial e a perceção de uma entrada na carreira relativamente fácil, que é ilustrada pelas seguintes afirmações:

“Eu nunca tinha feito aquilo, nunca tinha assumido completamente uma turma. Mas correu super bem...” (E2, 3).

“... na prática as coisas correram bem porque nós aliamos aquilo que aprendemos a uma certa intuição e depois as coisas com a prática, com... com alguma ajuda nos primeiros anos, sim, é importante também termos a

humildade de pedir ajuda, quando temos dúvidas, àqueles que já lá estão há mais tempo.” (E3,4)

“Aquilo [1º ano de serviço] foi, sei lá... o estágio que eu nunca tive enquanto aluno na ESE e isto aconteceu no meu primeiro ano de profissão e foi muito, muito bom, tive muita sorte. Foi um ano que me deu uma bagagem enorme, o que aprendi com aqueles colegas e as atividades que desenvolvemos naquele ano.” (E5, 5)

“Olha... foi fácil... não me foram atribuídas as piores turmas e isto talvez porque nas primeiras escolas em que estive como professor do 1º ciclo fui sempre substituir professores que se reformavam e portanto acabei por ficar sempre com as chamadas turmas boas!” (E6, 4)

3.6. A profissão e o desenvolvimento profissional

Concluída a formação inicial e identificada a perceção do acesso à carreira, e do primeiro ano de atividade docente, analisamos, agora, o modo como os professores entrevistados definem e se relacionam com a sua profissão e os respetivos percursos profissionais.

Assim, e relativamente aos aspetos mais gratificantes da profissão, os entrevistados referem:

“(...) é muito interessante e muito motivadora. (...) Adoro estar com crianças, adoro tanto partilhar conhecimentos ... por isso eu acho que é uma boa profissão, sim” (E1,5)

“É muito bom sentirmos que eles aprenderam, mas é igualmente gratificante vermos que as crianças gostam de ali estar e gostam de aprender connosco, daí eu não gostar tanto do método do manual e gostar mais do outro método, que é um método mais aberto e que nos permite comunicar mais com as crianças” (E1, 5)

Mas a outra parte, a da educação, não tanto a da instrução, é uma componente que eu valorizo muito. (...) estou também a formar cidadãos... a moldá-los de certa forma, transmitindo-lhes valores, princípios sociais...” (E2, 2)

“...um dos aspetos positivos desta profissão é o termos a capacidade de percebermos e acompanharmos o crescimento das nossas crianças enquanto alunos e enquanto pessoas e, de algum modo, deixarmos a nossa marca” (E3,8)

“O que é melhor... para mim é o contacto com as crianças, o fazê-las crescer enquanto estudantes e enquanto pessoas. Para mim isso é o melhor e é o que me faz permanecer nesta profissão” (E3,8)

“Para mim há duas componentes igualmente gratificantes, o conseguir ensinar os meus alunos, levá-los a atingir as metas que são propostas e também formá-los enquanto pessoas. (...) Talvez isso seja o mais importante nesta profissão, o facto de algum modo deixarmos a nossa marca nos nossos alunos, sim, creio que sim, que isto é o mais gratificante.” (E4, 8)

“Oh, há muitas coisas gratificantes! São coisas pequeninas, mas muito gratificantes. É um menino que não se interessava nada pela escola e quando acaba o ano, com sucesso, chega perto de nós felicíssimo e a dizer que quer continuar a vir para a escola e continuar a aprender. (...) São crianças muito tímidas que, sei lá, quase não conseguem falar com os outros mas chegam ao fim do ano e nos dão um abraço (risos) como se fossem as nossas filhas ou os nossos filhos. Tudo isso é gratificante.” (E5, 5)

“(...) eu acho que o ter o jeito e a vocação é muito importante nesta profissão e deixar a nossa marca, entre aspas, nas crianças, também é muito gratificante. (...) E isto é um dos factores que distinguem esta profissão de muitas outras. E esta é a melhor profissão do mundo. Pelo menos para mim!” (E5, 11 e 12)

“O melhor é sem dúvida a relação com os alunos, o conseguir que eles aprendam, o conseguir modificar as suas atitudes perante a sociedade, ajudá-los a tornarem-me melhores, incutir-lhes alguns valores que os tornem melhores pessoas perante a vida e perante a sociedade.” (E6, 11)

“Outro aspecto gratificante é o tentar mudar comportamentos, aliás um dos objetivos da escola onde estou é o de modificar atitudes e comportamentos perante a comunidade, a sociedade.” (E6, 12)

Estes excertos, que seleccionámos dos discursos dos entrevistados, mostram que o aspeto que consideram mais gratificante nesta profissão é a possibilidade de poderem mudar comportamentos, transmitir valores, “moldar” os alunos e deixar-lhes a “sua marca”.

Relativamente ao reconhecimento da profissão, o discurso de E7 parece configurar uma situação de reconhecimento intrínseco *versus* reconhecimento extrínseco, uma vez que o significado pessoal que atribui à profissão é sustentado pelo retorno que a profissão lhe devolve:

“Eu acho que o que é melhor é... é ser uma profissão que tem, que envolve pessoas e que nos envolve como pessoas, pronto... e que... e que exige essa parte de nós. Acho que... que nos permite manter-nos vivos.” (E7, 13)

Como características menos positivas desta profissão os nossos entrevistados destacam:

“... acho que é um bocadinho exigente...” (E1,5)

“...o menos positivo neste momento é... a parte da carga horária e do número de alunos por turma que não nos permite praticar um ensino consistente... é a programação que é extensa e demasiado exigente para o nível etário dos alunos. (...) Ah, e a carga burocrática! (...) os professores do 1º ciclo fazem imenso trabalho secretária, retirando-nos tempo que deveria ser para a prática do ensino.” (E3,8)

“É uma profissão difícil, difícil, muito desgastante. E em termos remuneratórios (risos) nem se fala!” (E4, 6)

“Difícil... difícil... (suspiro) ... tem muita coisa também, mas eu acho que as dificuldades são superáveis e as coisas boas que referi ultrapassam as menos boas. Não sei... talvez a papelada, aquela parte burocrática que agora temos que fazer, preencher formulários por tudo e por nada, talvez isso seja o que menos me agrada...” (E5, 9)

“Olha, não é uma profissão fácil... é uma profissão muito difícil... na brincadeira eu costumo dizer que tenho a profissão mais difícil do país pois temos que fazer o que os pais não querem fazer, que é aturar os filhos.” (E6, 10)

“Então, o pior é a relação com os encarregados de educação, os problemas de indisciplina e a carga burocrática que temos nas escolas, sim, é essencialmente isto.” (E6, 11)

Assim, e de modo geral, os entrevistados classificam a profissão como difícil, exigente e apontam com aspetos negativos e pouco gratificantes a carga horária, o número de alunos por turma e tarefas burocráticas. Para além destes aspetos, E4 refere a baixa remuneração e E6 a relação com os encarregados de educação e problemas de indisciplina como fatores negativos.

Quando questionados quanto às expectativas em relação ao futuro e à progressão na carreira, as respostas deixam transparecer algum desencanto e cansaço, mais evidentes nos relatos de E3, E5 e E6:

“Creio que atualmente não é uma profissão atrativa, nem para quem pretenda ser professor, quem tenha esse gosto como eu tive... já não é uma profissão atrativa porque nós não temos quem nos proteja” (E3, 9)

“Já foi mais fácil progredir, agora não. Agora é muito complicado. Quando eu comecei a trabalhar e durante os primeiros sete, oito anos as coisas eram relativamente fáceis. (...) hoje em dia não, hoje não se progride para lado nenhum, isto está tudo congelado, isto já parece a idade do gelo!” (E5, 9)

“... trata-se de uma profissão que não tem futuro. E não tem futuro porque eu acho que o que aí vem para a profissão... por parte da tutela, do Ministério, o que aí vem, na minha opinião, é a privatização (...) é livrar-se dos professores, é essa a tendência.” (E6, 13)

“... naquela altura se nós fizéssemos 180 dias seguidos adquiriríamos vínculo com o Ministério. E isto é uma grande diferença porque eles podiam mudar-nos de escola mas o Ministério tinha que nos colocar, a não ser que nós recusássemos a colocação e aí já era diferente.” (E7, 2)

Em contrapartida, a análise dos dados permite-nos constatar que, apesar de um certo cansaço e das dificuldades de progressão na carreira, o gosto pela profissão parece não ter diminuído e a hipótese de abandonar a profissão não se coloca:

“Não, não pondero desistir porque é o que eu gosto de fazer. Apesar do cansaço, que por vezes é muito grande, de algum desalento também, apesar disso eu gosto do meu trabalho, gosto muito desta profissão e de estar com as crianças e ensiná-las e transmitir-lhes conhecimentos. Gosto de ser professora!” (E3, 5)

“Especialmente no final do ano letivo (risos), quando ando mais cansado, gostava mesmo de saber fazer outra coisa! Mas não sei fazer mais nada, volto sempre. Mas eu gosto disto!” (E4, 7)

“Mas apesar do meu desencanto com a gestão, com a tutela, ainda assim eu gosto de ser professor. E esta minha profissão exige e cada vez mais exige paixão e dedicação pois os nossos alunos são o que nos importa. E exige também muita paciência, muita paciência, sobretudo para aquilo que vem de cima, da tutela.” (E6, 13)

Os excertos, que apresentamos de seguida, permitem, de algum modo, descrever as trajetórias profissionais dos entrevistados:

“Tive muita sorte. (...) Em 16 anos passei por três escolas apenas e consegui efetivar logo no 2º ano” (E3, 6)

“... trabalhei doze anos no privado e nestes últimos 4 anos tenho mudado sempre de Agrupamento. (...) Agora ainda sou contratado, a partir de Setembro já não sou...” (E4, 4)

“Lá está outra vez a questão da sorte! No 1º ano que concorri fiquei em Canha, uma escola que gostei muito e onde aprendi muito como já lhe disse. (...) fiquei sempre colocado logo na primeira fase ... Deixe-me ver... foram seis escolas, portanto não andei a saltitar muito e tive sempre a sorte de não ficar muito longe da minha casa! Tirando Canha e Pegões, tenho estado sempre perto, meia hora de casa. Tenho sorte, como eu costumo dizer (risos).” (E5, 5)

“... fui contratado durante cinco anos, portanto eu comecei em noventa e seis, durante cinco anos fui contratado. E fiquei no quadro distrital de vinculação, portanto vinculado ao Estado, no 1º ciclo. (...). E foi o que aconteceu: passados 2 anos eu efetivei-me em Setúbal.” (E6, 3)

“Antes disso [ir trabalhar para o ensino superior] estive a trabalhar no Centro de Recursos de Formação do Movimento da Escola Moderna, estive lá três anos, foi onde fiz a tese de licenciatura e depois quando vim de lá é que fui trabalhar, no edifício da ESE, mas para um projeto do Departamento de Educação Básica (...) e só dava aulas a uma turma.” (E7, 3)

“Eu não estava interessada numa carreira no ensino superior porque eu preciso de... sobretudo eu preciso de uma ligação à prática e digamos que não era uma carreira que me estimulasse. (...) E depois a pessoa começa a perceber que se não volta naquela altura perde o pé... e voltei.” (E7, 6)

“Depois fui saltando de escola em escola e fiquei efetiva num Quadro de Escola ao fim de 18 anos de trabalho.” (E7, 2)

Verificamos que os trajetos profissionais dos nossos entrevistados são divergentes, sendo mais distinto o de E7. É um percurso que se distingue dos outros em vários aspetos: a formação inicial foi realizada numa EMP, enquanto os restantes frequentaram ESE. Além disso, trabalhou num centro de recursos, foi professora do ensino superior e finalmente voltou a exercer no 1º CEB.

Constatámos, ainda, diferentes tipos de mobilidade, sobretudo geográfica, e que aparecem associados ao número de escolas por onde os entrevistados passaram ao longo das suas trajetórias profissionais. Assim, e relativamente ao número de escolas onde lecionaram, temos entrevistados que estiveram em três escolas (caso de E3), enquanto outros passaram por seis (caso de E5). Já E1 e E2 apenas têm experiência de um estabelecimento de ensino privado, tendo entrado na atividade docente há um ano.

Também foram verificados tempos díspares no que respeita à efetivação: uns conseguiram-no ao fim de dois anos (E3 e E6), enquanto outros demoram mais tempo, quinze anos para E4 e E5 e dezoito anos para E7.

3.7. A relação com outros atores da comunidade escolar

Na perspetiva de que, para além dos alunos, os docentes e os encarregados de educação constituem alguns dos principais atores da comunidade escolar, importa-nos interpretar de que modo os entrevistados se relacionam com os seus colegas e com encarregados de educação.

Da análise dos discursos dos entrevistados destacamos que os colegas, no início das suas carreiras, assumiram um papel positivo e facilitador no desenvolvimento

profissional, assim como contribuíram para que as dificuldades iniciais fossem mais facilmente superadas:

“Quando tínhamos alguma dificuldade falávamos logo uma com a outra e depois procurávamos soluções junto de outros colegas, falávamos entre nós e procurávamos a melhor solução para a problemática evidenciada no contexto.” (E1, 4)

“...eu tive sorte de ter pessoas [colegas] que me ajudavam, com fichas, com formas, com pedagogias diferentes e depois a pessoa aprende, faz assim e é engraçado, e agora vou experimentar e vejo se resulta com a minha turma ou não resulta... portanto isto é tudo uma constante aprendizagem.” (E3, 3)

“Olhe, quando trabalhei na Bela Vista tive lá uma colega, que se reformou nesse ano e era espetacular, do mais dinâmico possível, os livros, os manuais para ela... não ligava muito, era fantástica. Aprendi muito com ela.” (E4, 5)

“Uma coisa que eu notei desde que vim para o público é que quanto mais difícil é a escola maior é a união e o apoio entre colegas” (E4, 5)

“... ter a ajuda daqueles colegas também ajudou bastante. Por isso é que eu digo que tive muita sorte (risos). As dificuldades eram e ainda são partilhadas com os colegas, com a família.” (E5, 6)

“Eu lembro-me que me socorri, algumas vezes, no início, quando tinha alunos do 1º e do 2º ano, alunos mais novos, socorria-me dos colegas que estavam nas escolas a trabalhar comigo. Eram esses colegas que me ajudavam a ultrapassar essas dificuldades que vinham dessa falha da formação inicial.” (E6, 2)

“Cá está, a relação com os colegas, que me ensinaram as didáticas do Português, que me ajudaram a ultrapassar as dificuldades que senti...” (E6, 4)

Quanto questionados sobre eventuais diferenças de atitudes e de comportamentos por parte de colegas com mais tempo de serviço, com mais experiência e formados em períodos distintos, as respostas nem sempre são coincidentes:

“Mas o modo de ensino era basicamente manual e nós não nos identificávamos com aquele método (...) na nossa formação académica inicial conduzem-nos sempre para um ensino que é menos baseada no manual.” (E1, 2)

“As colegas mais antigas mantêm-se mais presas ao manual e têm mais dificuldade em aderir a ideias novas e formas novas de trabalhar porque, aí está, os currículos mudam, há novas formas de ensinar e elas sentem muito mais dificuldade... (E3, 3)

“Gostava muito de lhe dizer que sim, que os mais novos são mais dinâmicos e coisas assim, mas não. Depende das pessoas e não da formação ou da escola onde a receberam. Há novos com uma mentalidade muito velha e velhos com

uma mentalidade nova. Acho que não tem a ver. No exercício da profissão não noto grande diferença. (E4, 5)

“...as pessoas são diferentes umas das outras, mas e por isso mesmo a maneira de ensinar nunca pode ser igual, mas não vejo diferenças significativas que possam ser relacionadas com a altura ou com a instituição em que fizemos a formação inicial. (...). Sei lá... à medida que vamos ficando mais velhos, como em tudo na vida, ficamos mais experientes.” (E5, 7)

“(...) dependia muito do grupo e também dos percursos de cada um assim como depende depois também da profissão, portanto depende dos percursos individuais e da pessoa. (E7, 3)

Estas afirmações evidenciam, por um lado, que alguns dos entrevistados percecionam diferenças no exercício prático da profissão entre colegas mais velhos e com mais tempo de serviço e, por outro lado, temos respondentes que não partilham essa opinião. Se E1 e E3 referem que os colegas com mais experiências “estão mais agarrados ao manual”, já E5 e E6 afirmam que não notam grandes diferenças e as que existem são consideradas de índole pessoal e não estando relacionadas com a formação, nomeadamente quando e onde a realizaram.

Ainda relativamente aos colegas mais velhos, quando lhes foi perguntado se a prática de serem atribuídas as turmas mais difíceis aos professores menos experientes era uma prática comum, responderam do seguinte modo:

“...a turma problemática ficava para o professor que chegasse em último lugar e, geralmente, esse era o mais inexperiente! Eram os contratados. “Para aprenderes! Para ganhares calo, toma lá esta turma!”, mas depois iam ajudar. Isto notava-se muito por parte dos professores mais velhos, professores já com cinquenta e muitos anos que vinham ainda das Escolas do Magistério, já com muita experiência (...). Hoje essa prática já não é tão comum.” (E6, 4)

“Até aos meus dez anos de serviço isso era a realidade, pronto. Porque as pessoas escolhiam as turmas. Neste momento não. Por exemplo aqui neste Agrupamento, é indicado a pessoa que tem perfil para aquela turma.” (E7, 9)

De um modo geral, as afirmações dos nossos entrevistados parecem apontar para que a relação com os colegas é vista como boa e importante para a superação de dificuldades, constituindo um dos aspetos positivos da profissão. Aliás, no caso de E6, a relação e a ajuda dos colegas reforçaram o seu entusiasmo e a motivação para permanecer como professor do 1º CEB: (...) *a relação com os colegas, (...) que me*

ajudaram a ultrapassar as dificuldades que senti, tudo isso levou a que me entusiasmasse com o 1º ciclo e acabei por ficar. (E6, 4)

Os professores, seres sociais que são, vivem uma interação permanente com os diversos atores que desempenham papéis na escola, nomeadamente os encarregados de educação. Procurámos, através da análise dos discursos dos entrevistados, perceber como são percecionadas as relações que estabelecem com os pais dos seus alunos.

Os excertos seguintes mostram-nos que essa relação nem sempre está isenta de conflitos e dificuldades:

“Eu penso que é mais difícil lidar com os pais do que com as crianças. Por vezes explicamos coisas aos pais que eles, por alguma razão, não querem entender o que nós estamos a tentar transmitir. Mesmo quando é para o bem da criança nem sempre é fácil nós dizermos a um pai que se calhar é preciso ter atenção com a criança porque há ali qualquer coisa que não está... não está normal. Há ali alguma falta de atenção ou... (E1, 5)

“... nesta escola, com encarregados de educação, principalmente aí, temos problemas de conflitos, porque a indisciplina vem da rua, ou seja, a escola é só um reflexo da sociedade em que nós vivemos. Portanto, se há indisciplina na sala de aula é porque a formação pessoal das crianças, que é dada pelo encarregado de educação, não é das melhores.” (E3, 4)

“A parte menos boa era a exigência dos pais. Andavam sempre em cima e... nesse aspecto era muito exigente. São pais que começam logo no pré-escolar a preparar o futuro dos filhos. No privado eles eram alunos selecionados e quer a gente queira ou não acabam sempre por ter um estatuto diferente e a exigência dos pais em relação à aprendizagem dos filhos é diferente.” (E4, 4)

“Não é fácil. A má educação dos encarregados de educação, que vêm descarregar... porque isto do ponto de vista social e económico o país não está bem, e as pessoas acabam por descarregar nas crianças, nos filhos, nos professores, ou seja, vão reclamar onde é mais fácil e nós estamos ali mesmo a jeito. Por exemplo, se eu comparar a relação com os encarregados de educação de agora com aquela que tinha quando comecei a dar aulas, as coisas estão muito piores.” (E6,11)

“(...) eu acho que neste momento há pessoas que pela sua falta de tempo têm dificuldade em parar... para ouvir... têm dificuldade em estar com os filhos. Pais, não é? E isso gera algum sentimento de culpa. E depois gera... pronto... nem sempre é fácil a comunicação entre a escola e a família e nem sempre é fácil...” (E7, 9)

Inferimos, destas afirmações, que as dificuldades parecem advir sobretudo da exigência dos pais e da sua “má educação”. Por outro lado, E4 considera que nos

estabelecimentos de ensino privados a exigência dos pais é maior do que na escola pública, relacionando essa exigência com o estatuto social. Também E3 e E6 mencionam as questões sociais e económicas, mais degradadas nas escolas onde exercem, como justificação para um relacionamento mais difícil com os encarregados de educação. Ainda aludindo à relação entre pais e professores e a conjuntura atual que o país atravessa E7 afirma o seguinte:

“Por vezes não é fácil neste momento porque... e há... por exemplo, nota-se quando eu há dois anos tive uma turma, eu tinha tido a turma no 1º ano, e de repente, no 1º período nessa turma, houve dez pais que emigraram. Isto tem de ter interferência. Tem de ter.” (E7, 10)

Por outro lado, a análise dos discursos dos entrevistados, permite-nos constatar que a relação entre pais e professores é importante e pode ser um elemento facilitador para a compreensão e para o conhecimento da realidade dos alunos com quem trabalham.

“(...) quando chegamos ao 1º Ciclo... a escola... parece que se fecha uma porta entre os pais e a sala... eu gosto muito do contacto com os pais, (...) mas a verdade é que... há professores que não gostam da intromissão dos pais... (...) Agrada-me [o contacto com os pais] até porque nos ajuda a perceber um pouco mais a realidade da criança e isso é mais fácil quando mantemos o contacto com a família (E2, 2)

“...tenho uma relação boa com os encarregados de educação, nunca tive problemas com os pais dos meus alunos.” (E5, 9)

“Ah, eu digo tudo o que me vem à cabeça! Ali na Bela Vista os ciganos e as ciganas até dizem: “O professor é meio doido”. Mas o facto de lhes dizer tudo... há muitos colegas que têm medo deles... mas eu consigo ter uma boa relação com eles, mas não lhes posso mostrar medo. Tenho que lidar com segurança e impor-me. (...) No primeiro ano que fui para esta escola, logo no início ainda tive um desaguisado com um cigano e percebi que tinha que marcar a minha posição e não sair daquela linha. Agora estes anos de experiência já ajudam, mas mantive sempre a minha linha e não me afasto dela. (E6, 17)

Portanto, e ainda que as relações entre professores e encarregados de educação comportem, por vezes, situações de conflito, que causam algum stress, inferimos dos discursos dos nossos entrevistados que procuram resolver essas situações utilizando uma “(...) estratégia de *Suporte social* activa, pedindo conselhos (suporte social informativo) ou do ponto de vista afectivo ser ouvido e reconfortado (suporte social

emocional)” (Alves e Oliveira, 2008:338), conforme ilustram as afirmações seguintes:

“gosto muito de estabelecer uma relação de proximidade com os pais porque acho que são uma mais-valia. Há certos pais que são mais complicados, que gostam de arranjar conflitos, mas (...) quando trazemos os pais para perto de nós, professores, eles depois também têm uma maior consciência do que se passa.” (E4, 3)

“Porque também podemos dar aos pais expectativas de que vamos fazer aquilo que não fazemos, porque às vezes temos que ter a coragem de lhes pedir, mesmo sabendo que estão a trabalhar, mas os miúdos precisam.” (E7, 9)

De referir ainda a afirmação de E7 que defende que na comunidade escolar há regras e papéis diferentes para os diferentes atores. Essas regras devem ser conhecidas e respeitadas por todos e nenhum dos atores pode ser excluído:

“... eu penso que o professor tem obrigação de comunicar com os pais, mas há regras dentro da escola que os pais têm de conhecer. Eu penso que isso tudo tem de ser clarificado, qual é o espaço que é só dos professores, qual é o espaço que é dos pais, mas é assim, há esses espaços mas tem de haver algum corredor que ligue essas duas partes. Mas as pessoas não podem, nem de um lado nem do outro, as pessoas não podem fechar portas. Nem fechar portas nem forçar portas.” (E7, 9)

Estes discursos parecem corroborar que colegas, pais e alunos, enquanto atores privilegiados que integram a comunidade escolar, têm um papel fundamental na atuação prática do professor (Quaresma, 2014).

3.8. A motivação para a frequência de ações de formação contínua

Com esta dimensão pretendemos analisar a perceção que os nossos entrevistados têm da formação contínua. Pretendemos também identificar o que os motiva a frequentar ações de formação e a importância que estas ações assumem nas suas trajetórias profissionais.

Embora a valorização pessoal esteja presente no discurso de um dos entrevistados, a análise do conjunto dos discursos sugere uma tendência para encararem a formação contínua numa lógica mais instrumental e não tanto de desenvolvimento pessoal ou de aquisição de novas competências.

Assim, podemos dividir as opiniões dos respondentes em dois grupos: os que frequentam ações com o objetivo de obterem créditos e aqueles que buscam a atualização profissional.

“... porque precisamos dos créditos para progredir na carreira, apesar de agora estar tudo congelado há tanto tempo que os créditos já não servem para progressão, praticamente... (E3, 6)

“Para progredir na carreira eu fazia coisas e tinha... usavam-se os créditos para progredir e eu tinha créditos para dar e vender... (E5, 7)

“Temos que frequentar por causa da progressão na carreira, por causa dos créditos... Freqüento porque é obrigatório.” (E6, 6)

“... se eu não tiver os créditos não reúno os requisitos para subir de escalão... está tudo congelado... Mas convém fazer porque quando um dia, quer dizer, algum dia tem que descongelar, não é? E nessa altura eu estou preparado. Cumpro todos os critérios: tenho o número de aulas assistidas, tenho os créditos da formação contínua mas depois o senhor ministro das finanças mandou congelar as carreiras e eu não subo! Mas quero estar preparado e há de vir o dia em que eu hei de passar do 2º para o 3º escalão.” (E6, 6)

Estas afirmações revelam que uma das principais motivações para estes entrevistados frequentarem ações de formação é a obtenção de créditos, indispensáveis para a progressão na carreira.

Como referimos, outra motivação importante para a frequência de ações de formação contínua é o desejo dos entrevistados se atualizarem profissionalmente:

“Mas a formação contínua agora é sobretudo para me atualizar, adquirir novos conhecimentos e para ter uma prática letiva mais consistente” (E3, 6)

“Estas ações são importantes para a nossa formação e para o nosso trabalho diário.” (E3, 9)

“Como não era obrigado por ser contratado... portanto, não precisava dos créditos, para progredir, fazia só as que achava mais interessantes, para valorização pessoal e para adquirir novos conhecimentos.” (E4, 6)

“Mas fazia essencialmente para me atualizar e aprender novas coisas, os créditos eram um acréscimo, não eram o mais importante (...) o importante é que há sempre coisas novas, coisas engraçadas para aprender.” (E5, 7)

“(...) é uma área que eu procuro sempre atualizar, porque estão sempre a descobrir coisas novas e eu também me interessar pela área e é uma área que também entusiasma os miúdos e isso também é apelativo.” (E6, 7)

E7 apresenta um discurso que enfatiza mais a valorização pessoal e destaca a reflexão individual como fator que contribui para a autoformação:

“... a minha base grande de formação [contínua] foi, até 1994, dentro do Movimento da Escola Moderna (...tínhamos muita formação, tínhamos os grupos corporativos em que nos reuníamos quase todas as semanas para partilhar o nosso trabalho e em conjunto com outros colegas produzir trabalho.” (E7, 6)

“E há depois também a própria pessoa que tem... que faz o seu investimento, sim. Depois mais tarde fiz formação, fiz a licenciatura na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e foi outro local que me deu uma base e outro tipo de referência que é a referência entre a parte teórica e a parte prática” (E7, 6)

“... nas formações, nos trabalhos que fiz foi a pensar no que me fazia sentido para o que eu queria aprender.” (E7, 7)

Os nossos entrevistados referem também alguns constrangimentos que condicionam a frequência destas ações, nomeadamente a oferta formativa, o número de vagas, o facto de muitas ações serem pagas:

“A questão é que há poucas ações de formação e, lá está, somos muitos, e depois há um x de vagas, um limite de pessoas que se podem inscrever e depois nós ficamos fora” (E3, 9)

“Estas formações são importantes para a nossa formação e para o nosso trabalho diário (...) as formações aparecem sim, mas com um número de vagas muito limitado (...) muitas vezes nós inscrevemo-nos e acabamos por não ser chamados.” (E3, 9)

“Mas começou-se a pagar, 40 euros daqui, 50 euros dali e... a última que fiz foi na ESE de Setúbal e na área da Matemática... gostava de fazer a de Português, mas... a pagar e com as progressões congeladas... (E5, 7)

“Agora há outro problema que é o dinheiro pois agora qualquer ação é paga.” (E6, 7)

“... eu ando sempre a tentar ver onde posso frequentar ações que não sejam pagas e que sirvam para a carreira.” (E6, 7)

3.9. O significado atribuído à profissão

Com esta dimensão pretendemos compreender a representação social que têm do “professor”, o significado que atribuem à sua profissão e a imagem social que consideram ter para os outros.

No que respeita à imagem social do professor, os discursos parecem evidenciar uma desvalorização social da profissão ao longo do tempo. Colocamos, como hipótese explicativa para estes discursos, as mudanças ocorridas nos últimos anos, o grande fluxo de normas legislativas e a crescente falta de estabilidade no emprego, com a respetiva redução de professores colocados (Quaresma, 2014; Ruivo, 2009).

Para além de ilustrarem essa imagem menos positiva que os nossos entrevistados consideram ter junto da sociedade, os excertos seguintes apontam as causas que, em sua opinião, a fundamentam.

“... não é que ela [mãe] desvalorize a profissão docente... ela tem é a noção de como as coisas estão e atualmente é um facto que tudo está complicado, mas a área da educação ainda mais complicada está...” (E1, 6)

“Quando eu disse aos meus amigos e à minha família que queria ser professora eles não aceitaram (...) Acham que é um trabalho de menor importância e de difícil colocação, de difícil empregabilidade e ainda a parte económica, os professores não ganham bem” (E2, 8)

“... hoje a sociedade não valoriza o professor (...) a profissão de professor do ensino básico é um bocadinho ingrata... se o Estado não valoriza a profissão, os cidadãos também não a valorizam, os próprios professores também, eu já noto, já não se valorizam...” (E2, 8)

“..., na forma como os nossos superiores, e quando falo em superiores refiro-me à tutela, ao ministério, como nos tratam, como nos... como passam a nossa imagem... e o professor que antigamente era visto ali como o topo, era o professor, o médico e o padre, hoje é o oposto. O professor não tem valor, não é dado valor ao professor, enquanto profissional e enquanto pessoa” (E3, 9)

“E da parte de quem nos gere, do ministério, não é? do Estado, é completamente desprestigiante. E esta imagem acaba por passar para a sociedade” (E3, 9)

“Acho que de uma maneira geral somos desvalorizados pela sociedade. Muito desvalorizados. É assim que eu me sinto, desvalorizado. Sinto-me... acho que não nos dão o mérito suficiente. Sinto-me também injustiçado, pelo trabalho que faço e pelo fraco reconhecimento. (...) pior do que ser mal remunerado é ser um profissional pouco reconhecido, pouco valorizado socialmente. E isso desmotiva-nos também. Não somos máquinas, não é?” (E4, 7)

“Não sei... talvez porque temos uma profissão muito exposta e toda a gente acha que sabe fazer aquilo que nós fazemos. (...) Acho que devia ser uma profissão mais valorizada, até porque este período da formação dos alunos vai marcá-los para o resto da vida.” (E4, 7)

“Não anda muito bem, parece-me... Já teve aquela fase histórica em que o professor era... o padre, o médico e o professor, que eram as referências

máximas numa vila, numa cidade, numa aldeia, era uma profissão prestigiada. Agora neste momento...” (E5, 10)

“... eu acho que o professor hoje em dia não está muito bem cotado socialmente, vamos lá. Passou do 8 para o 80, mas pela negativa. (...) acho que houve uma fase em que os professores eram vistos... sei lá... não desfazendo, mas como uns varredores de rua, uma profissão que não carecia de saber próprio, de especialização, de formação superior. (E5, 10)

“Isso... isso depende dos meios... se formos para o interior, e eu já tive a experiência de estar em pequenas escolas isoladas... nas aldeias o professor ainda é visto como um profissional inteligente, bem formado, bem-educado, é uma pessoa respeitada quase como antigamente eram os padres...” (E6, 12)

“Agora nos meios urbanos o professor agora já não é tão bem visto, esta profissão perdeu prestígio... ou por influência de alguma Comunicação Social e do Ministério, destas guerrilhas todas, já não é uma profissão tão bem vista perante a sociedade...” (E6, 12)

“Agora eu penso que às vezes as pessoas, portanto, a... é como... neste momento eu acho que há desrespeito pelos professores não só por parte do Ministério, há por parte do Ministério, há por parte do Ministério quando faz determinadas afirmações...” (E7, 11)

“Há uma desvalorização, sim. Aliás, até por parte da comunidade, das pessoas em geral.” (E7, 12)

Estas afirmações mostram-nos que, de um modo geral, os entrevistados consideram que a sua profissão não é muito valorizada socialmente e (quase todos) referem o Estado e o ministério da tutela como fomentadores dessa imagem menos positiva. E1 e E2, ainda em início de carreira, referem que familiares e amigos manifestarem apreensão ou até rejeição por terem escolhido esta profissão. A fraca empregabilidade e a baixa remuneração foram os argumentos apresentados para justificar essa atitude. Por seu lado, E6 considera que é nos meios urbanos que a profissão é menos valorizada. E E7 refere que até por parte de colegas de outros ciclos de ensino existe uma certa desvalorização em relação aos professores do 1º CEB:

“Por exemplo, quando aqui, por parte dos colegas dos outros ciclos... quando vim aqui para o Agrupamento, eu que sou professora do 1º Ciclo, foi quando fiz formação do PNEP, “Ah, é na sala das primárias!” E eu disse: “Professoras do 1º Ciclo. Pode ser primárias, mas é do ensino primário, professoras do ensino primário”, mas assim de uma forma... E no entanto eu sou das pessoas, sou a segunda ou a terceira pessoa com mais curriculum no Agrupamento. (...) Mas é assim: nós temos de provar.” (E7, 12)

Apesar destes discursos, alguns dos entrevistados manifestam alguma expectativa de que a profissão venha a ser mais reconhecida e mais valorizada e até consideram que, atualmente, a sua profissão e imagem que a sociedade tem sobre ela já não é tão desprestigiante, conforme excertos seguintes:

“Sinto que é mais valorizada a profissão de Professor do 1º Ciclo do que a de Educadora de Infância...a profissão de professor do 1º CEB – aquele que vai ensinar as crianças a ler, a escrever – é mais valorizada em termos sociais” (E1, 6)

“... tenho a expectativa de que isto mude e que as pessoas realmente se apercebam da importância e da grandiosidade que há num Professor do Ensino Básico.” (E2,8)

“... eu acho que ainda há pessoas que veem o professor como uma pessoa importante na vida dos filhos... pelo menos eu sinto isso... sinto isso com alguns dos encarregados de educação que tenho” (E3, 9)

“Mas acho que agora está a melhorar um pouco, já não somos tão mal tratados ou tão mal vistos. Eu sinto que está a mudar, não acho que volte a ser encarada como aquela profissão de topo aqui do antigamente, com grande prestígio e em que os professores eram reconhecidos e valorizados socialmente, mas acho que está a melhorar pois acho que socialmente já se aceita melhor os professores...” (E5, 10)

“mas ... no concreto, quando nós falamos com os encarregados de educação verificamos que muitos deles ainda respeitam a profissão e o trabalho que fazemos e prestigiam a nossa profissão. (E6, 12)

“...mas eu penso que o professor do 1º Ciclo foi valorizado. E quando eu digo que foi valorizado é porque também lhe foi exigido que respeitasse também, portanto, que houve um respeito mútuo entre professores e encarregados de educação.” (E7, 11)

Relativamente à representação social dos professores do 1º CEB, E7 afirma o seguinte:

“Olhe, eu vou ser muito franca. Há um livro do Nóvoa, “Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário”. Considero que houve várias identidades dos professores do 1º Ciclo. E acho que os professores do 1º Ciclo... olhe, eu não considero que eles fossem respeitados no tempo do fascismo, não, não eram. Eram respeitados dentro do respeito em determinada ideologia. Respeitados como a pessoa que sabe e eram respeitados como a pessoa que sabe porque eram quem tinha a leitura, a escrita, etc.” (E7, 11)

E3 e E7 referem ainda que os professores devem ser vistos e considerados como profissionais:

“... há pessoas que olham para o professor como aquele que está ali a tomar conta do filho e não como um profissional que está ali para ensinar e formar ... as famílias veem a escola como um depósito de crianças e quanto mais horas as crianças passarem na escola, melhor. E essa é uma ideia que tem de ser urgentemente mudada. A escola não pode ser um depósito onde os pais deixam os filhos às sete e meia da manhã e os vão buscar às sete e meia da noite.” (E3, 10)

“E penso que os professores não têm que ser uma missão, têm que ser uma profissão (...) há um conhecimento pedagógico que tem de ser reconhecido ao professor, e isso eu penso que o professor tem que trabalhar com os pais nesse sentido, mas tem de haver, como escola, não se pode desautorizar parte da entidade pedagógica” (E7, 11)

Dos excertos anteriormente apresentados inferimos que relativamente à representação da sociedade em geral os entrevistados consideram que a imagem é negativa, que têm uma profissão pouco valorizada. Destes relatos também podemos depreender que esta perceção menos positiva da profissão e a falta de reconhecimento social se devem, em parte, ao ministério que os tutela e aos encarregados de educação, conforme refere E4 “... *quem está lá por cima e que nos devia valorizar ainda nos pisa e empurra-nos mais para baixo, da parte dos pais, a maioria, pouco nos valoriza...*”

CONCLUSÃO

Este estudo, sobre as trajetórias profissionais e a identidade profissional dos professores do 1º CEB, modeladas pela formação inicial e pela formação contínua, constituiu uma tentativa para conseguirmos uma melhor e maior compreensão deste grupo profissional.

Optámos por uma investigação de índole qualitativa junto de sete professores que realizaram a sua formação inicial em períodos e instituições de ensino diferentes, com um desenvolvimento profissional distinto, nomeadamente em relação ao acesso à profissão, ao tempo de serviço, às escolas por onde passaram e nas quais foram construindo a sua carreira. Também existem diferenças quanto aos estabelecimentos em que desenvolvem a sua atividade; embora a maioria trabalhe em escolas públicas, dois dos participantes estão em instituições privadas e um lecionou durante 12 anos num estabelecimento de ensino privado.

Através das entrevistas realizadas e da análise do discurso de cada um destes sete professores, além de conhecer a motivação que os levou a escolherem esta profissão, tentámos compreender o significado que atribuem aos seus percursos profissionais, aos seus processos de formação, assim como perceber qual a representação que têm da sua profissão e a imagem que consideram ter junto a sociedade em geral.

A construção da identidade profissional, assim como a trajetória profissional do professor inicia-se no momento da escolha da profissão, mesmo quando esta é determinada por circunstâncias exteriores.

Os discursos dos nossos entrevistados são convergentes no que respeita à escolha pela profissão. O gosto pelo ensino e o desejo de trabalharem com crianças desta faixa etária (dos 6-10 anos) que, em alguns, se manifestou desde muito cedo, como foi o caso de E2 e E3, que afirmaram ter essa vontade desde muito jovens. Outros – E4, E5 e E7 – referiram, também, como motivo para esta escolha, a influência de familiares e o facto de terem muitos professores na família, o que parece confirmar que as imagens que os familiares construíram e transmitiram acerca desta profissão assumiram relevância no momento da escolha da profissão (Oliveira, 2004).

A motivação para a profissão surge-nos, assim, como indissociável da identidade profissional do professor. Essa motivação profissional – os motivos para escolher o trabalho de professor, a vontade de permanecer ou de abandonar a profissão – constitui uma referência importante nos trajetos dos professores e no modo como se veem a si próprios enquanto professores (Forte, 2005).

Ainda relativamente à motivação, que esteve na base da escolha da docência como profissão, identificámos motivações de natureza intrínseca e de natureza extrínseca, sendo as primeiras caracterizadas, nomeadamente pela vocação e pela busca da realização social, e as segundas pela perspectiva de emprego e por influência de outros (Nascimento, 2005). Em alguns dos discursos, designadamente E4 e E5 que falam em “missão” e “vocação”, também está presente uma “conceção de *professor missionário* – consubstanciada numa “visão apostólica do ensino”, sendo a docência entendida como uma missão que o professor devia cumprir com dedicação e zelo” (Morgado, 2014:71-72)

Tratando-se de uma profissão fortemente regulada pelo Estado, que define os requisitos de acesso, verificámos que todos os elementos, que constituem a nossa amostra por conveniência, os reuniam na altura em que ingressaram na vida ativa profissional. Assim, todos os entrevistados são detentores de formação de nível superior (quatro com licenciatura e três com mestrado), em conformidade com o exigido, atualmente, por lei.

Ao iniciarem as suas trajetórias profissionais, quando ingressaram na atividade docente, detinham o saber técnico obtido através de uma formação longa e validada, que lhes conferiu a competência especializada e a autoridade profissional para o exercício da atividade (Rodrigues, 2002).

No entanto, e no que respeita aos requisitos legais atualmente em vigor, e que decorrem do grande fluxo de medidas legislativas, que implicam que os professores sejam submetidos a constantes mudanças (Quaresma, 2014), nomeadamente ao nível da carreira, nenhum dos nossos entrevistados realizou a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades, visto que esta só foi regulamentada em 2013 (Decreto-Regulamentar nº 7/2014, de 23 de outubro). Tendo em conta o tempo de

serviço e a posição que os nossos entrevistados já ocupam na carreira, apenas E1 e E2 irão ser sujeitos a essa prova.

Relativamente ao processo de formação, todos os participantes deste estudo apontaram algumas lacunas nos planos dos cursos da formação inicial considerando, num primeiro momento, não estarem preparados para o desempenho da profissão docente e manifestaram sentir que não detinham todas as competências relacionadas com a tarefa que, no caso específico da profissão docente, implica o conhecimento das matérias a lecionar e da pedagogia que lhe está associada (Jesuíno, 2014).

Todavia, apontaram como aspetos mais positivos e gratificantes, no decurso da formação inicial, a relação com os professores, com os colegas e, sobretudo, os estágios. Realizados em contextos de prática, os estágios, ainda que tenham evidenciado alguma falta de preparação teórica e didática, serviram para colmatar essas lacunas e, ainda, para fortalecer a convicção de que a profissão docente era a que queriam seguir.

A sensação de não estarem preparados, o medo e a insegurança de não serem capazes de assumirem sozinhos a responsabilidade de uma turma, parecem corroborar que formação inicial é apenas uma etapa do desenvolvimento profissional que se prolonga ao longo da vida, e que quando esta termina o jovem professor não está completamente formado (Souza, 2007).

Assim, a formação inicial constitui-se como a etapa durante a qual são obtidos os conhecimentos prévios ao exercício da profissão e também aquela onde é fundada a primeira base que vai estruturar a trajetória profissional docente que, no decurso de toda a carreira, se amplifica e fortalece (Roldão, 2004).

Portanto, tal como motivação para a profissão é indissociável da identidade profissional do professor, também a formação inicial assume uma dimensão muito relevante na construção dessa identidade. É no contexto da formação inicial que ocorre a socialização profissional, que antecipa o conhecimento da realidade profissional e que permite aos professores compararem e (re)elaborarem as representações sociais da imagem que já tinham da profissão e de si próprios em relação à profissão (Nascimento, 2005).

Embora os nossos entrevistados tenham evidenciado nos seus discursos que, terminada a formação inicial, a convicção de que queriam ser professores saiu reforçada, o acesso à profissão e o primeiro ano de exercício profissional foram marcados por sentimentos de receio, nervosismo e ansiedade perante a realidade de assumirem uma turma sem o suporte dos professores cooperantes.

Mas a análise dos discursos leva-nos a concluir que os nossos entrevistados assumiram, neste primeiro ciclo da vida profissional, uma atitude de descoberta. Ainda que tenham sentido o choque com a realidade, verificando-se a coexistência dos dois estágios característicos da fase de entrada na carreira – sobrevivência e descoberta – a atitude que prevaleceu foi a da descoberta, destacando-se o entusiasmo inicial, o orgulho por terem a sua turma e o facto de integrarem um corpo profissional (Gonçalves, 1992; Huberman, 1992; Loureiro, 1997).

Esta atitude de descoberta e o facto dos nossos entrevistados considerarem que a sua entrada na carreira foi relativamente fácil, parece ser justificada quer pelo processo da primeira colocação ter ocorrido logo que terminaram a formação inicial quer pela ajuda e colaboração dos colegas mais velhos e com mais experiência.

Constatamos também que as escolas, que não são espaços organizacionais isolados e estão inseridas em diferentes contextos, comportam especificidades que contribuem para facilitar ou dificultar a fase de inserção profissional dos professores, assim como a atitude dos colegas mais experientes em relação aos colegas que estão a iniciar-se no exercício da profissão, contribuem também para fortalecer o sentimento de pertença ao grupo profissional (Jesuino, 2014; Perrenoud, 1997; Vaillant, 2009).

Analisar o modo como a formação contínua contribui – ou não – para a (re)construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB constituiu um dos objetivos deste trabalho. E, relativamente a este processo de formação, os nossos entrevistados assumem, nos seus discursos, que a principal motivação para frequentarem ações de formação contínua é a obtenção de créditos que lhes permita progredirem na carreira, manifestando ter uma perceção mais “instrumental” do que de desenvolvimento pessoal. A exceção é E7 que afirma “(...) *nunca fiz isso pelos créditos.*”

No entanto, o desejo de se atualizarem profissionalmente, a partilha com colegas e a reflexão individual, enquanto fatores que contribuem para a autoformação e para a aquisição de conhecimentos e competências profissionais também são destacados.

Sendo a construção da identidade profissional um processo sujeito a múltiplas influências, que se relacionam e conjugam de diversas formas, cremos poder concluir que a formação contínua, que comporta a ideia de reforço e de atualização de conhecimentos, também influencia esse processo dinâmico, complexo e multidimensional.

A partir da análise dos discursos dos nossos entrevistados verificámos que as suas trajetórias profissionais são diversas. Aliás, essas diferenças teriam que ser obrigatoriamente constatadas, quando mais não fosse devido ao facto de se tratar de uma amostra por conveniência, constituída por sete professores que se encontram em períodos muito distintos do seu desenvolvimento profissional, já que dois dos entrevistados têm um ano de experiência profissional, um tem trinta e cinco anos e os restantes têm uma média de dezasseis anos de exercício na profissão docente.

Assim, ao nível das fases da carreira, e segundo o Modelo de Huberman, dois dos nossos entrevistados, apenas com um ano de serviço docente, encontram-se na fase da entrada e, ainda que manifestem alguma apreensão relativamente às dificuldades que percecionam quanto ao seu futuro profissional, sobretudo relacionadas com a possibilidade de não conseguirem colocação no próximo ano, afirmam a vontade de continuar e a esperança de conseguirem desenvolver as suas trajetórias profissionais como professoras do 1º CEB.

Com uma média de 16 anos de anos na carreira, que corresponde à etapa da “serenidade” (Gonçalves, 1992) encontram-se quatro dos entrevistados. Dos seus discursos, inferimos que apesar das progressões na carreira estarem congeladas, devido às medidas governamentais e à conjuntura da crise atual, da manifestação de algum cansaço e desalento, estes entrevistados não ponderam a hipótese de mudar de profissão e continuam a afirmar a paixão e o entusiasmo que sentem por serem professores do 1º CEB.

Na fase do “desinvestimento”, com trinta e cinco de carreira docente, E7 manifesta sentimentos de confiança e de satisfação em relação ao seu desenvolvimento

profissional e considera ter “um percurso muito investido”, quer em termos académicos e de formação quer em termos de reflexão, o que nos leva a concluir que estamos perante uma professora que vive a etapa final da sua carreira de forma positiva, que corresponde a um desinvestimento sereno, de acordo com o Modelo Huberman.

Relativamente ao significado que os nossos entrevistados atribuem à profissão de professor do 1º CEB, de um modo geral os discursos são convergentes: consideram que têm uma profissão difícil, muito exigente e mal remunerada. A carga horária, o número de alunos por turma, tarefas burocráticas são os aspetos considerados menos positivos pela maior parte dos entrevistados.

As orientações emanadas pelo ministério da tutela que conduzem a alterações das políticas educativas, as frequentes mudanças de metas e de currículos pedagógicos que daí decorrem – e que, de modo geral, impõem uma aplicação quase imediata, por vezes até no ano letivo em curso e a falta de ações de formação que ajudem os professores a incorporarem essas alterações –, os problemas de indisciplina e a remuneração baixa são referidos como aspetos negativos da profissão docente. O desagrado, patente em alguns dos discursos, relativamente às mudanças e reorganizações curriculares, impostas pela tutela, parece corroborar o defendido por Leite (2006) quando afirma que essas medidas podem enfraquecer o entusiasmo pela profissão e não favorecem a boa imagem dos professores.

A atual conjuntura social e económica é referida como sendo potenciadora dos problemas que são vividos pelos próprios professores, pelos alunos e respetivas famílias, que acabam por ter reflexo no comportamento dos atores da comunidade escolar. As condições de trabalho também são classificadas, por alguns dos entrevistados (E3, E4 e E6), como difíceis devido à degradação dos equipamentos e infraestruturas dos estabelecimentos de ensino onde exercem.

Portanto, a complexidade, a exigência da profissão, conforme aparece ilustrada nos discursos dos nossos entrevistados, contribuem para que estes considerem que, nos dias de hoje, se trata de uma profissão pouco atrativa (Carrolo, 1997; Ruivo, 2009). Todavia, estes professores desejam prosseguir as suas trajetória profissionais nesta profissão e aspiram à progressão, que é vertical, na carreira que é definida

institucionalmente e cujas etapas já conhecem, ainda que todos reconheçam a dificuldade de progredir devido ao facto das progressões estarem, há já vários anos, bloqueadas (Alves, 2009).

Por outro lado, ao tratar-se de uma profissão que envolve pessoas e que os envolve enquanto pessoas é, na opinião de E7 o “*que nos permite manter-nos vivos*” nesta profissão. A relação que se estabelece com os pares e com os pais são destacados como aspetos positivos da profissão. São ainda salientados o aspeto afetivo e emocional da profissão decorrente do facto de lidarem com alunos ainda pequenos (cf. E3:10 “*Nunca me esqueço que estou a trabalhar com crianças*”), chegando, por vezes, a desempenhar o papel da família (cf. E6:17 “*...também cuido, também sou confiante, psicólogo, enfermeiro*”), o que implica sentimentos de maior responsabilidade, mas também de muita satisfação e realização profissional e ainda nos remete para a conceção do “professor missionário”.

O mais gratificante e enriquecedor, de acordo com a análise dos discursos dos entrevistados, são os alunos, os conhecimentos transmitidos, ajudá-los a ultrapassar dificuldades de aprendizagem e levá-los a terminar cada ano letivo com sucesso aliados à possibilidade de poderem mudar comportamentos, transmitir valores, “moldar” os alunos enquanto cidadãos adultos do futuro e deixar-lhes a “sua marca” parece ser aquilo que mais os realiza profissionalmente e lhes mantém a vontade de continuar na profissão.

Os participantes neste estudo fazem parte de um grupo profissional heterogéneo, com características próprias e individuais, mas também com pontos comuns que os unem e lhes permite a criação de laços identitários. E, se por um lado, é através do trabalho docente que vão construindo a sua identidade profissional, enquanto resultado de um processo de construção e de reconstrução, por outro, as representações sociais detidas sobre este trabalho adotam um papel essencial na definição da identidade deste grupo profissional.

Na perspetiva de que identidade é o conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido e a construção da identidade social constitui uma representação que o indivíduo tem de si próprio e da que representa para os outros, também a

construção da identidade profissional se faz a partir de conflitos internos, de reflexões e da busca, muitas vezes redefinida, de modos de ser e de estar na profissão, pois como afirma Dubar (1997), para além do indivíduo se considerar competente, tem necessidade ser reconhecido como tal pelos outros.

Nas entrevistas realizadas tentámos, então, compreender a imagem que os nossos entrevistados têm de si, enquanto profissionais, e a imagem que consideram que a sua profissão tem para os outros, uma vez que é deste processo de convergência da dimensão pessoal com a dimensão coletiva que emerge a construção da identidade profissional.

A análise dos discursos dos entrevistados permite-nos concluir que consideram ter uma profissão exigente, desgastante e burocrática, mas simultaneamente gratificante e motivadora. Em termos de representação social, os nossos entrevistados afirmam que a sua profissão não é suficientemente valorizada e reconhecida pela sociedade em geral.

O Estado e o ministério da tutela surgem como um dos principais fomentadores dessa imagem menos positiva. A perceção de que se trata de uma profissão com fraca empregabilidade e a baixa remuneração são também fatores que contribuem para que essa imagem seja partilhada até por familiares e amigos dos professores que integram a nossa amostra por conveniência.

De um modo geral, os nossos entrevistados têm a perceção de que há alguns anos atrás a imagem dos professores do 1º CEB era mais reconhecida e mais valorizada no seio da sociedade, enquanto E6 considera que é nos meios urbanos que a profissão é menos valorizada e que nos meios rurais continua a ser uma profissão com prestígio. No entanto, E7 refere que até por parte de colegas de outros ciclos de ensino existe uma certa desvalorização em relação aos professores do 1º CEB, havendo a necessidade de provar as competências e as capacidades que detêm e que o seu trajeto profissional também é muito investido e assente em saberes teóricos, técnicos e práticos.

Apesar destes testemunhos, alguns dos entrevistados manifestam a expectativa de que a profissão venha a ser mais reconhecida e mais valorizada e até consideram que, atualmente, a sua profissão e a imagem que a sociedade tem sobre ela já não é tão desprestigiante, discursos que parecem corroborar o defendido por Jesuíno (2014) quando afirma que apesar de pouco acarinhada a profissão continua a sobreviver.

Constatamos, assim, que a identidade profissional do professor é construída e reconstruída progressivamente ao longo da trajetória profissional e individual de cada sujeito. Trata-se de um processo evolutivo, de natureza construtivista e que é determinado por vivências (pessoais e profissionais) quotidianas. No caso da profissão docente, onde a pessoa do professor está muito presente, a vertente da identidade pessoal assume um aspeto muito marcante na identidade profissional (Gonçalves, 2000; Meira, 2005; Nóvoa, 2002).

É neste processo complexo e dinâmico da construção e da reconstrução da identidade profissional dos professores que a formação – inicial e contínua – constitui um elemento de grande importância na medida em que “facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (Dubar, 2003 cit in Forte, 2005:101).

Considerando que as formas identitárias configuram produções discursivas, mediante as quais se constrói o significado das trajetórias vividas e se perspetiva o futuro, a análise dos discursos dos nossos entrevistados exprimem as suas visões do mundo socioprofissional, o modo como se definem a si próprios como são reconhecidos pelos outros (Alves, 2009).

Com este trabalho, que constituiu uma modesta tentativa de aprofundarmos o conhecimento sobre este grupo profissional, nomeadamente sobre o papel que a formação – inicial e contínua – assume para os professores do 1º CEB, quer no acesso à carreira, quer na progressão; identificar os requisitos de acesso à profissão, em suma, sobre as suas trajetórias profissionais e ainda procurar perceber que representação social tem de si próprios e da sua profissão, o nosso interesse não se esgotou. Antes pelo contrário, uma vez que chegados aqui nos surgiram mais dúvidas e pontos que consideramos necessários aprofundar e prosseguir para que este conhecimento se torne mais consistente.

Algumas dessas dúvidas poderiam levar-nos, num futuro trabalho de investigação, a analisar a relação existente entre currículo, didática e formação de professores e como é que essa relação interfere e contribui para construção da identidade profissional deste grupo.

Ao terminarmos este trabalho, não podemos deixar de referir a consciência que temos de algumas das suas limitações, das quais destacamos: i) número limitado de sujeitos estudados, ii) heterogeneidade da amostra que dificultou comparações relativamente às trajetórias profissionais dos sujeitos que a constituem; iii) constrangimentos temporais e logísticos decorrentes do facto de se tratar de um trabalho individual realizado no âmbito de um curso de mestrado; iv) a inexperiência da investigadora.

O número limitado dos sujeitos estudados, mas que constituem uma amostra por conveniência marcada pela diversidade, quer ao nível do período e das instituições em que realizaram a formação inicial, o tempo de serviço na carreira e as escolas onde exercem, pareceu-nos, numa primeira fase uma mais-valia para este trabalho de investigação. Todavia, quando iniciámos o tratamento dos dados, fomos confrontados com o facto de dois dos participantes, ainda em início de carreira, não terem vivido qualquer experiência ao nível da formação contínua o que, de algum modo, constituiu uma limitação visto que um dos objetivos deste trabalho era compreender o contributo desta formação na construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB.

Por último, a inexperiência da investigadora – sendo este o nosso primeiro trabalho de investigação – também constituiu uma limitação. No entanto, e de acordo Bell (2010), é investigando que se apreende a investigar e foi o que tentámos fazer.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, A. J. (2010). Contributos da Sociologia para a Compreensão dos Processos de Profissionalização. *Mediações*, Vol. 1, nº 2: 115-127.
- Almeida, A. J. (2011). *A Gestão de Recursos Humanos em Portugal: Análise Sociológica da Construção de um Campo Profissional*. Lisboa, ISCTE, Tese de Doutoramento.
- Alves, M. N., & Oliveira, E. A. M. D. (2008). O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(2), 335-347.
- Alves, N. (2009). *Percursos de inserção e construções identitárias*. Lisboa: Educa.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, A.M. (2009). *Professor do Ensino Básico: representação social de si e da profissão*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guia prática. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Braun, V. e Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3: 77-101.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4(1), 77-92.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida* (pp. 133-148). Lisboa.
- Carrolo, C. (1997). Em torno da construção da identidade profissional. In Estrela, M.T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 21-50.
- Coutinho, C.P. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, M.P., Rego, A., Cunha, R.C. e Cardoso, C.C. (2004), *Manual do Comportamento Organizacional e Gestão* (3ª ed.), Lisboa, Editora RH.

- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-Working Papers.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. A Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.; Freire, I. (2009). *Formação de Professores*. Revista Sisífo, Nº 8, Jan/Abr., pp. 3-5.
- Forte, A. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção d (s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Braga, Universidade do Minho, IEP, Dissertação de Mestrado.
- Fortin, M-F, Côté, J. e Fillion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Galvão, C. (1998). *Profissão professor: O início da prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Gonçalves, C. M. (2007). *Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento*. Sociologia, 17, 18.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser professora do 1º ciclo – Uma carreira em análise*. Lisboa, FPCE-UL, Tese de Doutoramento.
- Gonçalves, J. (1992). *A carreira das professoras do ensino primário*. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.141-170.
- Guerra, A. A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. In *Mundos sociais: saberes e práticas* (p. 118). VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa, FCSH.
- Guerra, I.C. (2010). *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. (3ª ed.). Parede: Principia.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Herdeiro, R., e Silva, A. (2009). *Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho: 489-506.
- Hill, M. M., e Hill, A. (1998). Investigação empírica em ciências sociais: Um guia introdutório.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.31-61.
- Jesuino, J. C. (2014). *Ser professor não é fácil*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 49, nº 36: 29-48.
- Lakatos, E. e Marconi, M. (1995). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Leite, C. (2006). *Políticas do currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*. Currículo sem Fronteiras, v. 6, nº 2: 67-81.
- Lopes, A. (2007). *Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica*. Lisboa: Legis Edições.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M., Rocha, R. e Fragateiro, L. (2004). *Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação*. Universidade do Mingo. Revista Portuguesa de Educação 17.1: 63-95.
- Loureiro, M. (1997). Em torno da construção da identidade profissional. In Estrela, M.T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117-159.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de ciências da educação*, (8), 7-22.
- Marques, M. A. (2010). *Modelos organizacionais e práticas de gestão de recursos humanos – um estudo multi-caso*. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, ISEG, Tese de Doutoramento.
- Meira, M. (2013). *Percursos de vida profissional: Da formação inicial à entrada na carreira*. Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, ESEL, Dissertação de Mestrado.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.141-170.

- Morgado, J. (2014). *Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas*. In Oliveira, M. R. (Org.). Professor: Formação, Saberes e Problemas (pp. 91-104). Porto: Porto Editora.
- Mouraz, A., Leite, C., e Fernandes, P. (2014). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (46-2), 189-209.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu*. (8ª ed.) Paris: Les éditions ESF.
- Nascimento, M. A. (2005). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, Nº 3, pp.169-182.
- Nogueira, C. (2001). *A análise do discurso*. In Almeida, L. e Fernandes, E. (Edts). Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação. Braga: CEEP.
- Nóvoa, A. (1987). *Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)*. *Análise Psicológica*, 3 (V): 413-440.
- Nóvoa, A. (1991) Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. pp 15-38. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: 13-33.
- Nóvoa, A (1999). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp 11-19.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia*.
- Oliveira, H. (2004) *A construção da identidade profissional de professores de Matemática em início de carreira*. Lisboa, FC-UL, Tese de Doutoramento.
- Oliveira, M. R (2014). *A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo*. In Oliveira, M. R. (Org.). Professor: Formação, Saberes e Problemas (pp. 91-104). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. e Flores, A. (1999) *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, F., Carolino, A. e Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista portuguesa de educação*, 20(1), 191-219.
- Perrenoud, P. (1997). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. (2ª ed.). Lisboa: *Dom Quixote*.
- Pinto, J.M. e Silva, A.S. (Orgs.). (1986). Metodologia das Ciências Sociais (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ponte, J. P. D. (2006). *Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores*. (<http://hdl.handle.net/10451/3166>, acedido em 04/12/2014).
- Ponte, J., Galvão, C., Trigo-Santos, F., Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, pp. 31-45.
- Quaresma, J. (2014). O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário. Porto: Edições Afrontamento.
- Quivy, R. e Champenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, N. (1997). Ser professor, hoje: aspectos da sua formação. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 2, 203-220.
- Rodrigues, M.L. (2002). *Sociologia das Profissões*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *A profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior*. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, nº 13: 105-125.
- Roldão, M. C. (2014). *Currículo, didáticas e formação de professores*. In Oliveira, M. R. (Org.). Professor: Formação, Saberes e Problemas (pp 91-104). Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J. (2012). *O desencanto dos professores*. RVJ Editores.
- Santos, C. C. (2011). Profissões e Identidades Profissionais. *Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra*.
- Silva, A.S. e Pinto, J.M (1986). *Uma visão global sobre as ciências sociais*. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Orgs.). Metodologia das Ciências Sociais (pp 9-27). (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Orgs.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais* (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Souza, G. (2008). *Contributo para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Braga, Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinar, K. (1996). Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. *Lund: Studentlitteratur*.
- Vaillant, D. (1999). *Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente*. Professorado. Revista de Currículum e Formación de Professorado, Vol. 13, pp. 27-51.
- Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Silva, A. S. e Pinto, J. M (Orgs.). Metodologia das Ciências Sociais (pp 101-126). (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Van Der Maren, J. (1987). *De la necessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montreal: Faculté des Sciences de l'Éducation.

SITES CONSULTADOS

<http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario>
<http://pacc.gave.min-edu.pt>
http://www.dgae.mec.pt/web/14654/gestao_carreira
<http://www.fenprof.pt>
<http://www.pordata.pt/Portugal>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 59/86, de 21 de março

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro (Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores)

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro (Revisão do ECD)

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril (Estatuto da Carreira Docente)

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores)

Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio (Avaliação de Desempenho dos Docentes)

Lei nº 49/2005, de 31 de Agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior)

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (7ª alteração ao EDC)

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei nº 220/2009, de 8 de setembro

Portaria nº 1189/2010, de 17 de novembro

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro (11ª alteração ao EDC)

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de Maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário)

Apêndices

Apêndice 1

Ficha de caracterização dos participantes no estudo

Ficha de caracterização dos/as participantes no estudo

(Recolha de dados sócio-demográficos, académicos e profissionais)

Identificação

Nome _____ Idade _____ anos

Freguesia de residência _____ Concelho de residência _____

Endereço electrónico _____ Tel./TLM _____

Habilitações académicas

Licenciatura ☐ Ano de conclusão _____ Instituição _____

Mestrado ☐ Ano de conclusão _____ Instituição _____

Área/Tema _____

Doutoramento ☐ Ano de conclusão _____ Instituição _____

Área/Tema _____

Outra _____

Situação profissional actual

Tipo de vínculo: Contratado/a ☐ Bolsa de recrutamento ☐ Contratação de Escola ☐

Quadro de Escola/Agrupamento ☐ Quadro de zona pedagógica ☐

Outra _____

Tempo de serviço até 31 de Agosto de 2014 _____ anos _____ dias

Concelho em que exerce a profissão _____

Percurso profissional

No 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) - Anos de escolaridade com que trabalha/ou

1º Ano ☐ 2º Ano ☐ 3º Ano ☐ 4º Ano ☐

Número de anos a leccionar no 1º CEB

Níveis de ensino em que tenha experiência profissional

Básico ☐ Secundário ☐ Superior ☐

Anos de experiência profissional no ensino:

Público Privado Cooperativo

Apêndice 2

Declaração de consentimento dos participantes no estudo

Declaração de consentimento dos/as participantes no estudo

O presente trabalho de investigação, orientado pela Professora Doutora Maria Amélia Marques, intitula-se “A construção da identidade profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico” e faz parte de um estudo que decorre no âmbito do 2º ano do curso de Mestrado realizado na Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal para obtenção do grau de Mestre em Gestão Estratégica de Recursos Humanos.

O objetivo geral deste trabalho é compreender o papel da formação na construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB. Relativamente aos objetivos específicos propomo-nos:

- Identificar os requisitos de acesso e de progressão na carreira;
- Caracterizar a formação inicial e compreender o papel que assume na construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB;
- Analisar o modo como a formação contínua contribui – ou não – para a (re)construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB;
- Identificar as fases que os professores do 1º CEB consideram mais significativas no seu desenvolvimento profissional;
- Compreender as trajetórias profissionais desenvolvidas pelos membros deste grupo profissional e como percebem o seu percurso profissional;
- Compreender o significado que os professores do 1º CEB atribuem à sua profissão;
- Identificar a representação social que estes profissionais têm, enquanto grupo profissional, de si próprios.

Considerando os objectivos enunciados, optámos por um estudo qualitativo, descritivo, interpretativo, que nos permita descrever a realidade do grupo profissional dos professores do 1º CEB. Como o estudo em causa pretende compreender as experiências e vivências destes docentes, identificando as suas trajetórias profissionais, o seu posicionamento face à profissão, a percepção dos contextos organizacionais por onde passaram no decurso da carreira e como definem a sua identidade profissional, consideramos que é essencial escutar o que têm a dizer sobre estas questões.

Para obter essas respostas o inquérito por entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, parece-nos ser a que melhor se adequa ao objecto deste estudo. Para levarmos a cabo esta investigação precisamos da colaboração de seis professores do 1º CEB que se disponibilizem para serem entrevistados.

As entrevistas serão gravadas em registo áudio e transcritas na íntegra. Posteriormente ser-lhe-á facultado o texto transcrito para que possa verificar a sua precisão e, eventualmente, acrescentar alguma informação que considere pertinente.

Os dados recolhidos serão analisados e alguns excertos utilizados na íntegra no trabalho final. Todas as informações serão codificadas assegurando-se total confidencialidade.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura.

Ouvidas as explicações referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Data:

A investigadora

O/A professor/a participante

Apêndice 3

Guião da entrevista semi-diretiva

Guião da entrevista

(adaptado de Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores.*)

Objectivos		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os requisitos de acesso e de progressão na carreira; • Caracterizar a formação inicial e compreender o papel que assume na construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB; • Analisar o modo como a formação contínua contribui – ou não – para a (re)construção da identidade profissional dos professores do 1º CEB; • Identificar as fases que os professores do 1º CEB consideram mais significativas no seu desenvolvimento profissional; • Compreender as trajetórias profissionais desenvolvidas pelos membros deste grupo profissional e como percebem o seu percurso profissional; • Compreender o significado que os professores do 1º CEB atribuem à sua profissão • Identificar a representação social que estes profissionais têm, enquanto grupo profissional, de si próprios. 		
Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
A Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar o/a entrevistado/a. 	<p>Prestar informações sobre o objecto do estudo, quais os objectivos e os procedimentos;</p> <p>Solicitar ajuda e destacar a importância do contributo do/a professor/a para o êxito do trabalho.</p> <p>Garantir a confidencialidade das informações prestadas.</p> <p>Solicitar autorização para gravar, em áudio a entrevista, e permissão para citar na íntegra excertos dos dados obtidos.</p> <p>Informar o/a professor/a que lhe será facultada a transcrição integral da entrevista para que possa verificar a sua precisão.</p>
B Caracterização pessoal e profissional do/a professora/a	<p>Obter informações relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - à formação académica - ao percurso profissional do/a professor/a 	<p>Solicitar que fale sobre a opção de ser professor/a do 1º CEB.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que determinou essa opção? - Alguma vez considerou abandonar a profissão? <p>Se sim, quando e porquê?</p> <p>Solicitar que descreva a sua formação académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em que instituição foi obtida? - Essa instituição foi a sua primeira opção? - Qual a sua média de acesso? Teve influência na sua escolha? <p>Solicitar que descreva o seu percurso profissional.</p>
C Formação inicial	<p>Obter dados que ajude a entender as expectativas pessoais do/a professor/a relativas às competências fornecidas pela formação inicial para a prática da profissão</p>	<p>Pedir ao/à professor/a que descreva o seu percurso durante a formação inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos/negativos; plano de estudos, professores, relação com os colegas; experiências de aprendizagem em contexto de prática (estágio). <p>Quais os momentos mais marcantes? Quando e porquê?</p> <p>Pedir que indique quais os aspectos, competências que considera imprescindíveis para a preparação do/a futuro/a professor/a.</p>

<p>D Acesso à carreira / inserção profissional</p>	<p>Obter informações relativas às expectativas depois de terminada a formação inicial O acesso à carreira A chegada à 1ª escola</p>	<p>Solicitar que o/a professor/a descreva o seu primeiro contexto de trabalho depois de terminar a formação inicial. - Escola, ano de escolaridade, alunos, colegas, pessoal não docente, tarefas burocráticas.</p> <p>Quais as principais dificuldades sentidas? Como as ultrapassou? - Partilhava-as com colegas, familiares, ...</p> <p>Sentia-se preparado/a para desempenhar as funções docentes?</p>
<p>E Representações acerca dos processos de formação contínua</p>	<p>Obter dados sobre a percepção do/a professor/a sobre a formação contínua</p>	<p>Solicitar ao/à professor/a que fale sobre a formação contínua. - Quais as acções frequentadas? Que razões motivaram essas escolhas? - Pertinência, utilidade, aspectos positivos/negativos da formação contínua. - Interesse, motivação e disponibilidade para frequentar acções de formação contínua.</p> <p>Qual a importância da formação contínua na aquisição de competências profissionais? - Descreva algumas das aprendizagens, que considere mais relevantes, obtidas no âmbito da formação contínua.</p>
<p>F Representação de si próprio/a enquanto profissional</p>	<p>Obter informações sobre as concepções do/a professor/a acerca da sua profissão e da representação social do papel do professor</p>	<p>Solicitar ao/à professora/a que dê a sua opinião sobre a profissão docente - Identificar aspectos positivos e negativos, a percepção que tem da sua representação social enquanto profissional.</p> <p>O que é para si ser professor/a do 1º CEB?</p> <p>Como define a sua profissão? - O que a distingue de outras profissões; - Principais características; - Conhecimentos/competências para o exercício da profissão.</p> <p>Como adquiriu/adquire esses conhecimentos/competências?</p> <p>Quais são os maiores desafios da profissão? - O que é mais gratificante; - O que é mais difícil.</p> <p>Que imagem considera que a sociedade tem do/a professor/a do 1º CEB?</p>

Apêndice 4

Análise de conteúdos das entrevistas

Categorias	Discursos
1. As opções face à escolha do curso	<p>“Eu... inicialmente queria ser educadora de infância... (...) então pensei que se calhar por mais meio ano tiro também o 1º ciclo e fico com as duas valências e depois será mais fácil arranjar trabalho. Entretanto fiz os estágios do 1º ciclo e gostei.” (E1, 1)</p> <p>“primeiro para Fisioterapia e em segundo lugar para Educação Básica, mas sempre na esperança de não entrar em Fisioterapia” (E2, 2)</p> <p>“...fiquei um bocadinho hesitante... pensei em ir para Enfermagem... estava ali na dúvida, era uma profissão que o meu pai achava muito bonita, e eu fiquei ali na dúvida... depois concorri a Enfermagem e não entrei” (E3,1)</p> <p>“Sim, foi a primeira opção.” (E4, 1)</p> <p>“Foi a minha primeira escolha.” (E5, 1)</p> <p>“Olha, esta não foi a minha primeira opção. A primeira opção foi Biologia Marinha, na Universidade dos Açores; a segunda foi (pausa) se não me engano, foi Engenharia de Produção Industrial, no Politécnico de Leiria, e a terceira foi então o curso de professores na variante de Matemática e Ciências.” (E6, 1)</p> <p>“No nosso país a maior parte dos Biólogos Marinhos acabam como professores, dar aulas no ensino secundário. Daí na altura eu também ter posto esta opção [então o curso]. E depois havia a questão da média.” (E6, 1)</p> <p>“Sim, foi a minha primeira opção.” (E7, 1)</p> <p>“... eu poderia ter escolhido qualquer outro curso, qualquer outra área porque já tinha o 7º ano, que equivale hoje ao 11º ano.” (E7, 1)</p>

<p>2. A motivação para escolha da profissão docente</p>	<p>“... sempre gostei de crianças... E vim para a área da educação” (E1, 1)</p> <p>“... desde pequenina que dizia que queria ser professora dos pequeninos” (E2, 1)</p> <p>“... o meu sonho era ser educadora, mas quando me fui inscrever averigui o mercado de trabalho, na altura, e estava superlotado (...) optei por ir para o 1º ciclo porque eram as idades que mais se aproximavam daquilo que eu idealizava” (E3,1)</p> <p>“Acho que foi por influência materna. A minha mãe também era professora e sempre vivi rodeado de professores e acho que foi um bocado por aí.” (E4, 1)</p> <p>“... eu gosto muito de trabalhar com crianças, mas esta é a faixa etária que, que eu acho que tenho mais jeito, vá, entre aspas. Do pré-escolar ainda são muito pequeninos e do 2º ciclo acho que já não tinha muita paciência para tal coisa.” E5, 1</p> <p>“...minha mulher (...) sempre me disse que eu tinha jeito com os mais novos e que era uma coisa engraçada para fazer. (...) a minha família, a direta, vá, não tem muitos, mas na família por parte da minha mulher há muitos professores. Os meus dois cunhados são professores, a minha sogra era professora (...) é uma casa praticamente de professores.” (E5, 1)</p> <p>“No final do primeiro ano pensei... ou melhor, fiz os pré-requisitos todos para a Academia Naval, tinha entrada, tinha notas, tinha as provas físicas, mas depois pensei que volta a perder um ano, volta a ir para o primeiro ano. Andaria para trás. E depois em conversa com a minha mãe “Então, já tens um ano feito, estás a gostar do curso, porque não continuas?” e pronto, continuei.” (E6, 1)</p> <p>“E eu penso que isso se começou a verificar quando aos 16 anos, os meus 16 anos foram na altura do 25 de Abril, o que também era propício, pronto, havia espaço para e havia um incentivo aos jovens para colaborarem na comunidade... E eu lembro-me que fui em campanhas de alfabetização e tenho a consciência de que apesar de ser a pessoa mais nova fui a pessoa que mais facilmente conseguiu comunicar com pessoas de diferentes idades.” (E7, 1)</p>
--	---

	<p>“Porque... a minha mãe era professora e era uma professora que... que eu penso que foi uma pessoa com características à frente da sua época. Foi uma pessoa que conheceu pessoalmente o Sebastião da Gama, que tinha práticas a... com os alunos, não só a nível afetivo, mas de organização do trabalho, da apresentação dos conteúdos com muita a... diferente da maior parte dos colegas dela na altura.” (E7, 1)</p> <p>“Pronto, essa foi uma parte da minha motivação em que eu percebi que havia um envolvimento da minha parte...” (E7, 1).</p>
--	---

<p>3. A formação inicial e a preparação para o exercício da atividade docente</p>	<p>“No entanto eu considero que a formação que temos aqui é boa porque quando chegamos aos contextos conseguimos modificar um bocadinho as práticas” (E1, 2)</p> <p>“A nível de matemáticas acho que ficámos muito bem preparados e a nível das ciências também” (E1,3)</p> <p>“De facto efetivámos mais aprendizagens no mestrado. E estávamos com receio de não o fazer uma vez que a licenciatura não tinha sido como nós estávamos à espera.” (E1,3)</p> <p>“... acho que a nível da licenciatura nós não ficamos muito bem preparados (...) a nível de Psicologia eu sinto que tenho muitas falhas.(...) A nível do Português houve algumas falhas... senti algumas falhas ao nível da gramática” (E1, 2)</p> <p>“Há muitas lacunas na licenciatura, principalmente ao nível das práticas.” (E2, 3).</p> <p>“... a preparação obtida durante a licenciatura não é suficiente (...), a parte prática ficou aquém das minhas expectativas.” (E2, 3).</p> <p>“Um dos aspetos positivos, na minha opinião, foi o <u>termos estágios logo desde o 1º ano</u>. Nós iniciámos o estágio... foram 4 anos de estudo e foram 4 anos de estágio integrado. E eu achei isso muito positivo porque <u>dá-nos uma ideia real do que é o ensino</u>. Como eu estava na variante de Português-Inglês, dois anos estagiei no 1º ciclo e dois em 2º ciclo. E aí também fiquei com uma ideia mais clara daquilo que realmente queria. <u>Gostei mais da experiência com o 1º ciclo</u>.” (E3, 2)</p> <p>“Tínhamos cadeiras completamente despropositadas e que só estão no plano para fazer currículo e não servem para nada, para a nossa prática, para a nossa formação enquanto professores.” (E3, 2)</p> <p>“... as didáticas são ótimas e aí é que nós desenvolvemos bastante e tiramos dúvidas e aprendemos.” (E3, 2)</p> <p>“Acho que foi uma boa formação e que saí de lá bem preparado. O que mais se valorizava lá era porem-nos a refletir. Diziam-nos muitas vezes que não nos dariam receitas e puseram-nos a pensar e nesse aspeto acho que fui muito bem preparado.” (E4, 1)</p>
--	---

	<p>“Essa [os estágios] foi a parte melhor. Era onde aprendíamos muita coisa e fomos muito bem acompanhados, tanto pelas professoras cooperantes como pelos professores da ESE que eram nossos orientadores.” (E4, 1)</p> <p>“Aqueles professores que eram mesmo do 1º ciclo, que já tinham sido professores do 1º ciclo, éramos muito próximos e havia uma relação muito boa.” (E4, 1)</p> <p>“A parte das didáticas... Essa foi menos conseguida (...) não sei, talvez houvesse uma lacuna ou outra...” (E4, 1)</p> <p>“Creio que o plano de estudos foi bom, mas que faltou um pouco da componente mais prática, neste caso, os estágios mais longos. De resto, a relação com os professores foi sempre boa, com os colegas de curso também... fizemos coisas interessantes e algumas engraçadas.” (E5, 2)</p> <p>“Pela negativa não houve assim nada de extraordinário. O que eu acho que talvez tenha faltado no curso e que eu tive conhecimento que havia nos cursos de outras escolas é que alguns deles tinham estágios um bocadinho maiores... eu acho que em termos de... de... os estágios foram realmente pouco... não foi o suficiente...” (E5, 2)</p> <p>“...em termos de métodos de ensino da leitura eu acho que aí a formação inicial falhou um bocadinho, acho eu. Não aprendemos métodos globais, não aprendemos métodos analíticos-sintéticos, não aprendemos o método das 28 palavras, essas coisas não passaram pela minha formação inicial.” (E5, 3)</p> <p>“Mas eu acho que nenhuma das três áreas base da formação inicial – Português, Matemática, Estudo do Meio – nenhuma delas nos preparou realmente para o momento em que começamos a trabalhar diretamente com os miúdos.” (E5, 3)</p> <p>“O estágio estava bem pensado, o ser integrado, o ter a observação e a intervenção, mas era muito curto.” (E6, 3)</p> <p>“Já no Estudo do Meio e da Matemática penso que a formação inicial foi muito boa, muito completa.” (E6, 3)</p> <p>“Enfim, a questão do favorecimento e da avaliação era muito subjetivo e para mim talvez represente um dos aspectos menos positivos do curso, da minha formação inicial.” (E6, 2)</p>
--	---

	<p>“Eu tinha a valência do 1º ciclo, isto até ao terceiro ano do curso e depois tinhas a variante de Matemática e de Ciências da Natureza no 4º ano. No plano de estudos do 1º ciclo havia grandes falhas, nomeadamente nas didáticas do Português, no ensino da língua.” (E6, 2)</p> <p>“... na nossa formação inicial, as didáticas do Português não eram abordadas e depois isso revelou-se nas dificuldades que muitos colegas tiveram quando pegavam em turmas do 1º ano e tinha que se ensinar os miúdos a ler e a escrever.” (E6, 2)</p> <p>“Apesar do curso formar para o 1º ciclo, quando foi feito, quando o plano de estudos foi feito nunca ninguém pensou, por aquilo que eu me apercebi, quem fez os planos do curso, nunca pensaram que como nós tínhamos optado por uma variante que dava acesso ao 2º ciclo depois optássemos por ir para o 1º ciclo.” E6, 3)</p> <p>“O curso durava três anos e conferia o grau de bacharel. Dava o bacharelato. Portanto, eu fiz a formação inicial nas chamadas Escolas Normais. E o curso que eu frequentei foi o primeiro curso do Magistério que teve a duração de três anos. Os cursos anteriores ao 25 de Abril exigiam o 5º ano para a entrada e duravam dois anos.” (E7, 2)</p> <p>Eu acho que o Magistério foi um grande abanão. Havia ligação com a prática, também nos eram exigidos muitos trabalhos, trabalhos com profundidade, quer ao nível de... e tivemos como professores bons pedagogos. A minha professora de Literatura Infantil foi a Matilde Rosa Araújo. Os nossos professores eram pedagogos, foram pessoas que foram professores e depois tiraram outros cursos nos anos em que eu os apanhei. Eu tive como professores pessoas que refletiam e eram considerados... (...)... Pessoas que eram considerados bons profissionais e foram pessoas que estiveram naqueles anos no Magistério. Portanto, eram pessoas que tinham uma reflexão feita... Eu tive uma belíssima formação! (E7, 4)</p> <p>É assim, qualquer pessoa aprende com a prática. Mas considero que a componente prática do Magistério era idêntica à da ESE. Nós tínhamos uma base e depois tínhamos um tempo de prática idêntico, por exemplo, ao que eu leccionei no 3º ano. No 2º e no 3º ano tínhamos um tempo de prática idêntico. (E7, 4)</p>
--	---

<p>4. O acesso à carreira e a inserção profissional</p>	<p>“... senti algum receio logo no início... seria capaz? Mas as coisas correram bem... não sei... mas acho que consegui estar à altura.” (E1, 2)</p> <p>“Fui convidada para dar aulas no colégio onde fiz o estágio durante a parte curricular do mestrado. Portanto comecei logo a trabalhar. Para o ano não sei, vamos ver se consigo entrar...” (E1,2)</p> <p>“Eu acho que as coisas não estão fáceis... já pensei em ir para fora... mas... eu não sei... ainda é cedo. Além disso, este foi o meu primeiro ano a dar aulas” (E1,6)</p> <p>“Bem... ainda antes de entregar a dissertação, que estou a terminar, fui contratada pelo colégio onde estagiei. Eu não sou de cá, sou da Madeira e pretendo voltar. Mas lá, na Madeira, ainda está pior do que cá no Continente. Portanto eu sei que vai ser muito difícil arranjar trabalho nesta área que eu quero. Mesmo que opte por ficar cá já acredito que também vou ter dificuldades. Mas vou tentar....” (E2, 8)</p> <p>“Quando acabei a licenciatura eu fiquei... «espera, eu agora não sou capaz assumir uma turma»” (E2, 3).</p> <p>“Eu nunca tinha feito aquilo, nunca tinha assumido completamente uma turma. Mas correu super bem e ia todos os dias para casa, refletia e pensava que não devia ter feito isto ou dito aquilo... principalmente a nível humano... porque um professor pode ser muito bom professor se souber a matéria que tem para ensinar, mas se não souber como cativar os alunos e como manter a sua atenção não serve de muito.” (E2, 3).</p> <p>“Bem... ainda antes de entregar a dissertação, que estou a terminar, fui contratada pelo colégio onde estagiei. Mas agora entrar para o público... vai ser complicado. (E2, 8)</p> <p>“... sei que vai ser muito difícil arranjar trabalho nesta área que eu quero. (...) vou ter dificuldades. Mas vou tentar.” (E2, 8)</p> <p>“... quando comecei tive medo de não ser capaz. Uma coisa é nós estarmos com um background atrás, com um professor cooperante, com umas planificações já feitas... e outra coisa é no ano a seguir sermos nós a ter de avançar. E quando se trata de crianças pequeninas, e então no 1º ano em que temos que as pôr a ler e a escrever, eu senti ali aquele</p>
--	---

	<p>medo, senti... e se eu não for capaz?” (E3,4)</p> <p>“... na prática as coisas correram bem porque nós aliamos aquilo que aprendemos a uma certa intuição e depois as coisas com a prática, com... com alguma ajuda nos primeiros anos, sim, é importante também termos a humildade de pedir ajuda, quando temos dúvidas, àqueles que já lá estão há mais tempo.” (E3,4)</p> <p>“... foi muito fácil. Eu ainda estava a acabar a licenciatura, já no fim, e concorri pois bastava o bacharelato e fui logo colocada naquele ano. Tive muita sorte. (...) Em 16 anos passei por três escolas apenas e consegui efetivar logo no 2º ano” (E3, 6)</p> <p>“Acho que me senti assim um bocado à nora nos primeiros anos, mas... estava bem preparado.” (E4, 1)</p> <p>“... não me senti inseguro nem assustado. Primeiro porque comecei logo a dar aulas mesmo antes de ter terminado a licenciatura. (...) Mas é como lhe digo, como tinha a minha mãe e como tinha acompanhado todo o percurso profissional dela e já sabia para o que é que ia (risos) e não ia apreensivo. Tive algumas dificuldades, mas nada de especial. Eu estava ansioso por ter uma turma só minha. Se calhar sou mesmo professor por vocação (risos). (E4, 2)</p> <p>“... comecei logo a dar aulas mesmo antes de ter terminado a licenciatura. Fui convidado por um colégio privado para ir dar aulas e eu fui.” (E4, 2)</p> <p>“... a gente nunca se sente... a gente fica... para já um bocado inseguros... um bocado, não, ficamos muito inseguros... será que aquela é a melhor maneira, estaremos a ensinar bem, não deveríamos ter feito aquilo de outra maneira? Temos sempre estas dúvidas, pronto.” (E5, 6)</p> <p>“Foi fácil! Eu tive muita sorte na vida (risos). Eu acabei o curso e comecei logo a trabalhar em Setembro, praticamente quase ao mesmo tempo que os professores que já eram do quadro e que já eram do quadro de zona pedagógica. Mas eu tive muita sorte. Eu todos os anos, enquanto estive contratado, trabalhei o ano inteiro e fui colocado logo na primeira fase dos concursos.” (E5, 3)</p> <p>“E também tive muita sorte porque fui parar a uma escola em que se fazia muita coisa e em que em termos cientificamente também tinha muitas pessoas, professores, que eram muito... muito sabedores das coisas e foi lá que</p>
--	--

	<p>eu aprendi muito.” (E5, 5)</p> <p>“Aquilo [1º ano de serviço] foi, sei lá... o estágio que eu nunca tive enquanto aluno na ESE e isto aconteceu no meu primeiro ano de profissão e foi muito, muito bom, tive muita sorte. Foi um ano que me deu uma bagagem enorme, o que aprendi com aqueles colegas e as atividades que desenvolvemos naquele ano.” (E5, 5)</p> <p>“Nessa altura era mais fácil conseguirmos colocação no 1º ciclo, isso ali nos anos noventa e... eu fui contratado durante cinco anos, portanto eu comecei em noventa e seis, durante cinco anos fui contratado. E fiquei no quadro distrital de vinculação, portanto vinculado ao Estado, no 1º ciclo. (...). E foi o que aconteceu: passados 2 anos eu efetivei-me em Setúbal.” (E6, 3)</p> <p>“Olha... foi fácil... não me foram atribuídas as piores turmas e isto talvez porque nas primeiras escolas em que estive como professor do 1º ciclo fui sempre substituir professores que se reformavam e portanto acabei por ficar sempre com as chamadas turmas boas!” (E6, 4)</p> <p>“Quando assumi, pela primeira vez, uma turma do 1º ciclo, que era uma turma do 3º ano, foi mais complicado... Eu lembro que nessa altura eu me senti muito nervoso... Depois os miúdos aperceberam-se, já eram do 3º ano, de alguma inexperiência da minha parte, eles nessas coisas são muito perspicazes...” (E6, 4)</p> <p>“Eu fui colocada em Novembro. Fiz muitas substituições no 1º ano, no 2º ano também e só no 3º ano fiquei um ano inteiro na escola. Depois fui saltando de escola em escola e fiquei efetiva num Quadro de Escola ao fim de 18 anos de trabalho.” (E7, 2)</p> <p>“Sentia que não estava preparada. Não estava preparada.” (E7, 4)</p>
--	--

<p>5. A profissão e o desenvolvimento profissional</p>	<p>“... (...) é muito interessante e muito motivadora. (...) Adoro estar com crianças, adoro tanto partilhar conhecimentos ... por isso eu acho que é uma boa profissão, sim” (E1,5)</p> <p>“... acho que é um bocadinho exigente...” (E1,5)</p> <p>“É muito bom sentirmos que eles aprenderam, mas é igualmente gratificante vermos que as crianças gostam de ali estar e gostam de aprender connosco, daí eu não gostar tanto do método do manual e gostar mais do outro método, que é um método mais aberto e que nos permite comunicar mais com as crianças” (E1, 5)</p> <p>“Eu, apesar de ter noção que, enquanto professora, estou ali na sala de aula para lhes transmitir conhecimentos, ensiná-los a ler, a escrever e tudo mais... e isso é muito importante e a forma como o fazemos também vai condicionar as capacidades das crianças... Mas a outra parte, a da educação, não tanto a da instrução, é uma componente que eu valorizo muito.” (E2, 2)</p> <p>“Então, eu como professora não estou só a ensinar os conteúdos programáticos, estou também a formar cidadãos... (...)a moldá-los de certa forma, transmitindo-lhes valores, princípios sociais e acho que esse contacto que temos com eles, ... fazer com que esses pequenos seres que vão ser os homens de amanhã...” (E2, 2)</p> <p>“Apesar do cansaço, que por vezes é muito grande, de algum desalento também, apesar disso eu gosto do meu trabalho, gosto muito desta profissão e de estar com as crianças e ensiná-las e transmitir-lhes conhecimentos. Gosto de ser professora!” (E3,5)</p> <p>“Outro aspeto em que tenho tido muita sorte é que tenho tido sempre turmas que acompanho do 1º ao 4º ano. Isso é muito bom, muito gratificante, poder acompanhar as crianças quando entram até ao final do ciclo. Vejo-os crescer, aprender, sinto que lhes deixo a minha marca, espero eu...” (E3,5)</p> <p>“...um dos aspetos positivos desta profissão é o termos a capacidade de percebermos e acompanharmos o crescimento das nossas crianças enquanto alunos e enquanto pessoas e, de algum modo, deixarmos a nossa marca” (E3,8)</p> <p>“O que é melhor... para mim é o contacto com as crianças, o fazê-las crescer enquanto estudantes e enquanto</p>
---	---

	<p>peessoas. Para mim isso é o melhor e é o que me faz permanecer nesta profissão” (E3,8)</p> <p>“...o menos positivo neste momento é... a parte da carga horária e do número de alunos por turma que não nos permite praticar um ensino consistente... é a programação que é extensa e demasiado exigente para o nível etário dos alunos. (...) Ah, e a carga burocrática! (...) os professores do 1º ciclo fazem imenso trabalho secretaria, retirando-nos tempo que deveria ser para a prática do ensino.” (E3,8)</p> <p>“Creio que atualmente não é uma profissão atrativa, nem para quem pretenda ser professor, quem tenha esse gosto como eu tive... já não é uma profissão atrativa porque nós não temos quem nos proteja” (E3, 9)</p> <p>“É uma profissão difícil, difícil, muito desgastante. E em termos remuneratórios (risos) nem se fala!” (E4, 6)</p> <p>“Para mim há duas componentes igualmente gratificantes, o conseguir ensinar os meus alunos, levá-los a atingir as metas que são propostas e também formá-los enquanto pessoas.” (E4, 8)</p> <p>“(...) Os alunos estão nesta fase a construir a sua personalidade e passam mais tempo connosco, muitas vezes, do que com os pais e nesse aspeto acho que é muito importante passarmos-lhes bons valores. Talvez isso seja o mais importante nesta profissão, o facto de de algum modo deixarmos a nossa marca nos nossos alunos, sim, creio que sim, que isto é o mais gratificante” (E4, 8)</p> <p>“... trabalhei doze anos no privado e nestes últimos 4 anos tenho mudado sempre de Agrupamento. (...) Agora ainda sou contratado, a partir de Setembro já não sou, mas só o facto de andar a mudar de Agrupamento para Agrupamento mudam os papéis, mudam as exigências e ali nos primeiros tempos ando sempre um pouco à nora...” (E4, 4)</p> <p>“Muito sinceramente isto é como o futebol, vá (risos) a gente ou tem jeito ou não tem jeito. É uma coisa inata, muito sinceramente...(.) Para se ser professor do 1º ciclo, trabalhar com crianças desta idade é preciso ter jeito, sei lá, vocação. Depois há parte científica, aquela parte que nos ensinam durante o curso e é a parte que nos serve para depois ensinarmos os alunos e transmitir-lhes os conhecimentos que eles precisam de adquirir para atingir as metas que são definidas. E para se ser professor eu penso que é o mesmo, temos que saber as técnicas, os conteúdos científicos, mas só isso não nos torna competentes, é preciso gostar das crianças e ter jeito. Portanto,</p>
--	--

	<p>precisamos de aprender a técnica na universidade e depois é uma profissão para a qual é preciso termos vocação. É isto, essencialmente.” (E5, 5)</p> <p>“Lá está outra vez a questão da sorte! No 1º ano que concorri fiquei em Canha, uma escola que gostei muito e onde aprendi muito como já lhe disse. (...) fiquei sempre colocado logo na primeira fase ... Deixe-me ver... foram seis escolas, portanto não andei a saltitar muito e tive sempre a sorte de não ficar muito longe da minha casa! Tirando Canha e Pegões, tenho estado sempre perto, meia hora de casa. Tenho sorte, como eu costumo dizer (risos).” (E5, 5)</p> <p>“Oh, há muitas coisas gratificantes! São coisas pequeninas, mas muito gratificantes. É um menino que não se interessava nada pela escola e quando acaba o ano, com sucesso, chega perto de nós felicíssimo e a dizer que quer continuar a vir para a escola e continuar a aprender. É uma criança que não consegue... sei lá... há coisas difíceis que ela não consegue aprender logo mas nós conseguimos que ela faça, que ela aprenda e que evolua. São crianças muito tímidas que, sei lá, quase não conseguem falar com os outros mas chegam ao fim do ano e nos dão um abraço (risos) como se fossem as nossas filhas ou os nossos filhos. Tudo isso é gratificante.” (E5, 5)</p> <p>“Já foi mais fácil progredir, agora não. Agora é muito complicado. Quando eu comecei a trabalhar e durante os primeiros sete, oito anos as coisas eram relativamente fáceis. Desde que as pessoas fossem minimamente profissionais e fizessem as coisas como deve ser... hoje em dia não, hoje não se progride para lado nenhum, isto está tudo congelado, isto já parece a idade do gelo!” E5, 9)</p> <p>“Difícil... difícil... (suspiro) ... tem muita coisa também, mas eu acho que as dificuldades são superáveis e as coisas boas que referi ultrapassam as menos boas. Não sei... talvez a papelada, aquela parte burocrática que agora temos que fazer, preencher formulários por tudo e por nada, talvez isso seja o que menos me agrada...” (E5, 9)</p> <p>“Lá está, por isso é que eu acho que o ter o jeito e a vocação é muito importante nesta profissão e deixar a nossa marca, entre aspas, nas crianças, também é muito gratificante. Caso contrário chegava aqui um cientista, dizia aquilo tudo, bla, bla, bla e pronto. E isto é um dos fatores que distinguem esta profissão de muitas outras. E esta é a melhor profissão do mundo. Pelo menos para mim!” (E5, 11 e 12)</p> <p>“Olha, não é uma profissão fácil... é uma profissão muito difícil... na brincadeira eu costumo dizer que tenho a</p>
--	---

	<p>profissão mais difícil do país pois temos que fazer o que os pais não querem fazer, que é aturar os filhos.” (E6, 10)</p> <p>“E depois no fim ainda temos que aturar os encarregados de educação. Isto tudo para além das competências profissionais, pedagógicas e académicas que temos que ter.” (E6, 10)</p> <p>“Então, o pior é a relação com os encarregados de educação, os problemas de indisciplina e a carga burocrática que temos nas escolas, sim, é essencialmente isto.” (E6, 11)</p> <p>“... trata-se de uma profissão que não tem futuro. E não tem futuro porque eu acho que o que aí vem para a profissão... por parte da tutela, do Ministério, o que aí vem, na minha opinião, é a privatização e estou convencido que nos próximos anos o Ministério vai tentar tudo por tudo para se desfazer dos professores, passá-los para as câmaras e privatizar todo o sistema de ensino e todo o sistema de ensino significa do pré-escolar ao ensino superior, é livrar-se dos professores, é essa a tendência.” (E6, 13)</p> <p>“Mas apesar do meu desencanto com a gestão, com a tutela, ainda assim eu gosto de ser professor. E esta minha profissão exige e cada vez mais exige paixão e dedicação pois os nossos alunos são o que nos importa. E exige também muita paciência, muita paciência, sobretudo para aquilo que vem de cima, da tutela.” (E6, 13)</p> <p>“O melhor é sem dúvida a relação com os alunos, o conseguir que eles aprendam, o conseguir modificar as suas atitudes perante a sociedade, ajudá-los a tornarem-me melhores, inculcar-lhes alguns valores que os tornem melhores pessoas perante a vida e perante a sociedade.” (E6, 11)</p> <p>“Há muitos alunos que, por mais que a gente esprema, esprema, não sai nada. Mas a maioria aprende e é muito gratificante chegar ao fim do ano e podermos constatar que aquilo que andámos a ensinar ao longo do ano serviu para alguma coisa e que muitos aprenderam e alguma coisa fica lá dentro deles. Outro aspeto gratificante é o tentar mudar comportamentos, aliás um dos objetivos da escola onde estou é o de modificar atitudes e comportamentos perante a comunidade, a sociedade.” (E6, 11 e 12)</p> <p>“...naquela altura se nós fizéssemos 180 dias seguidos adquiriríamos vínculo com o Ministério. E isto é uma grande diferença porque eles podiam mudar-nos de escola mas o Ministério tinha que nos colocar, a não ser que</p>
--	---

	<p>nós recusássemos a colocação e aí já era diferente.” (E7, 2)</p> <p>“Antes disso [ir trabalhar para o ensino superior] estive a trabalhar no Centro de Recursos de Formação do Movimento da Escola Moderna, estive lá três anos, foi onde fiz a tese de licenciatura e depois quando vim de lá é que fui trabalhar, no edifício da ESE, mas para um projeto do Departamento de Educação Básica (...) e só dava aulas a uma turma.” (E7, 3)</p> <p>“Eu não estava interessada numa carreira no ensino superior porque eu preciso de... sobretudo eu preciso de uma ligação à prática e digamos que não era uma carreira que me estimulasse. (...) e eu voltei porque o meu filho ia para o 5º ano. E achei que era a altura de voltar. E depois a pessoa começa a perceber que se não volta naquela altura perde o pé... e voltei.” (E7, 6)</p> <p>“...um bom professor do 1º Ciclo é um professor que chega à sua turma e que questiona “Quem é que eu tenho aqui?”. Por um lado tem consciência do Programa, das metas, mas por outro lado tem consciência das pessoas e do grupo que tem e em que todos são diferentes. E daquele grupo tem que se fazer um “nós”, uma turma e essa turma tem de aprender o que vem do Ministério. Agora aqui, eu penso que há várias aprendizagens. É aprender, por exemplo, a... a perante uma frustração procurar a colaboração e procurar novas soluções em que intervenha... não se demitir das soluções que encontrar. Pode pedir colaboração, por isso eu acho tão importante o trabalho colaborativo nas escolas.” (E7, 13)</p> <p>“Eu acho que o que é melhor é... é ser uma profissão que tem, que envolve pessoas e que nos envolve como pessoas, pronto... e que... e que exige essa parte de nós. Acho que... que nos permite manter-nos vivos.” (E7, 13)</p>
--	---

<p>6. A relação com outros atores da comunidade escolar</p>	<p>“Eu penso que é mais difícil do que lidar com os pais do que com as crianças. Por vezes explicamos coisas aos pais que eles, por alguma razão, não querem entender o que nós estamos a tentar transmitir. Mesmo quando é para o bem da criança nem sempre é fácil nós dizermos a um pai que se calhar é preciso ter atenção com a criança porque há ali qualquer coisa que não está... não está normal. Há ali alguma falta de atenção ou... (E1, 5)</p> <p>“(...) quando chegamos ao 1º Ciclo... a escola... parece que se fecha uma porta entre os pais e a sala... eu gosto muito do contacto com os pais, mesmo no 1º Ciclo... mas a verdade é que... há professores que não gostam da intromissão dos pais... (...) Agrada-me [o contacto com os pais] até porque nos ajuda a perceber um pouco mais a realidade da criança e isso é mais fácil quando mantemos o contacto com a família (E2, 2)</p> <p>“... colegas do pós-Bolonha ainda foram poucos e noto poucas diferenças. Noto mais com os professores mais antigos, formados nas... como é que se chamava? (...) Escola do Magistério, exatamente! Mas que depois fizeram um complemento para ficarem com o grau de licenciados, não é? Aí noto que há algumas colegas que têm ainda muita dificuldade em largar alguns hábitos e certas formas de ensinar. Em relação ao colegas que fizeram a licenciatura só de três anos, não é?, não noto tanto. Não noto tanto... acho que vão mais ao encontro do mesmo modo de ensinar... As colegas mais antigas mantêm-se mais presas ao manual e têm mais dificuldade em aderir a ideias novas e formas novas de trabalhar porque, aí está, os curricula mudam, há novas formas de ensinar e elas sentem muito mais dificuldade...(E3, 3)</p> <p>“...eu tive sorte de ter pessoas [colegas] que me ajudavam, com fichas, com formas, com pedagogias diferentes e depois a pessoa aprende, faz assim e é engraçado, e agora vou experimentar e vejo se resulta com a minha turma ou não resulta... portanto isto é tudo uma constante aprendizagem.” (E3, 3)</p> <p>“... nesta escola, com encarregados de educação, principalmente aí, temos problemas de conflitos, porque a indisciplina vem da rua, ou seja, a escola é só um reflexo da sociedade em que nós vivemos. Portanto, se há indisciplina na sala de aula é porque a formação pessoal das crianças, que é dada pelo encarregado de educação, não é das melhores.” (E3, 4)</p> <p>“... aliarmos a parte... a parte didática, a parte do ensino, dos conteúdos e das matérias do programa à parte humana porque nós na escola somos mais do que professores, professor aquele que ensina só. Nós somos conselheiros, somos psicólogos, somos enfermeiros, somos tudo para aquelas crianças!” (E3, 8)</p>
--	--

	<p>“Diria que sou uma professora autoritária. Mas com uma mão dou a autoridade, com a outra mão dou o carinho. Sou exigente, não gosto de indisciplina na sala de aula. Tenho que ser firme e, logo no primeiro dia, deixar claro para as crianças quem manda ali. Mas depois sou paciente, carinhosa e, claro, temos que ter alguns momentos de brincadeira, controlada claro, durante o dia. Nunca me esqueço que estou a trabalhar com crianças” (E3, 10)</p> <p>“Por vezes até acho que sou demasiado amigo dos meus alunos, gosto de estabelecer logo uma relação de afetividade com eles porque acho que é meio caminho andado para as coisas correrem bem.” (E4, 3)</p> <p>“gosto muito de estabelecer uma relação de proximidade com os pais porque acho que são uma mais-valia. Há certos pais que são mais complicados, que gostam de arranjar conflitos, mas (...) quando trazemos os pais para perto de nós, professores, eles depois também têm uma maior consciência do que se passa.” (E4, 3)</p> <p>“No privado eles eram alunos selecionados e quer a gente queira ou não acabam sempre por ter um estatuto diferente e a exigência dos pais em relação à aprendizagem dos filhos é diferente.” (E4, 4)</p> <p>“A parte menos boa era a exigência dos pais. Andavam sempre em cima e... nesse aspeto era muito exigente. São pais que começam logo no pré-escolar a preparar o futuro dos filhos.” (E4, 4)</p> <p>“Depende das pessoas e não da formação ou da escola onde a receberam. Há novos com uma mentalidade muito velha e velhos com uma mentalidade nova. Acho que não tem a ver. No exercício da profissão não noto grande diferença. Olhe, quando trabalhei na Bela Vista tive lá uma colega, que se reformou nesse ano e era espetacular, do mais dinâmico possível, os livros, os manuais para ela... não ligava muito, era fantástica. Aprendi muito com ela.” (E4, 5)</p> <p>“Uma coisa que eu notei desde que vim para o público é que quanto mais difícil é a escola maior é a união e o apoio entre colegas” E4, 5)</p> <p>“... ter a ajuda daqueles colegas também ajudou bastante. Por isso é que eu digo que tive muita sorte (risos). As dificuldades eram e ainda são partilhadas com os colegas, com a família.” (E5, 6)</p> <p>“...as pessoas são diferentes umas das outras, mas e por isso mesmo a maneira de ensinar nunca pode ser igual, mas não vejo diferenças significativas que possam ser relacionadas com a altura ou com a instituição em que fizemos a formação</p>
--	---

	<p>inicial. (...). Sei lá... à medida que vamos ficando mais velhos, como em tudo na vida, ficamos mais experientes.” (E5, 7)</p> <p>“... sou autoritário e mas também permissivo... estou ali no meio, não sei como descrever, que palavra usar... sou moderado. Eu tenho um defeito grande: eu gosto muito das crianças e depois às vezes brinco com elas, brinco com elas demais (risos), se calhar, não sei... eu acho que não, mas pronto. Não tenho problemas de indisciplina. (...) estou satisfeito com o meu desempenho enquanto professor, estou sim. (E5, 9)</p> <p>“...tenho uma relação boa com os encarregados de educação, nunca tive problemas com os pais dos meus alunos.” (E5, 9)</p> <p>“Eu lembro-me que me socorri, algumas vezes, no início, quando tinha alunos do 1º e do 2º ano, alunos mais novos, socorria-me dos colegas que estavam nas escolas a trabalhar comigo. Eram esses colegas que me ajudavam a ultrapassar essas dificuldades que vinham dessa falha da formação inicial.” (E6, 2)</p> <p>“Cá está, a relação com os colegas, que me ensinaram as didáticas do Português, que me ajudaram a ultrapassar as dificuldades que senti, tudo isso levou a que me entusiasmasse com o 1º ciclo e acabei por ficar.” (E6, 4)</p> <p>“...a turma problemática ficava para o professor que chegasse em último lugar e, geralmente, esses eram os mais inexperientes! Eram os contratados. “Para aprenderes! Para ganhares calo, toma lá esta turma!”, mas depois iam ajudar. Isto notava-se muito por parte dos professores mais velhos, professores já com cinquenta e muitos anos que vinham ainda das Escolas do Magistério, já com muita experiência (...). Hoje essa prática já não é tão comum.” (E6, 4)</p> <p>“E nós, para além de professores, somos pais, mães, avós, enfermeiros, médicos, psicólogos, tudo.” (E6, 10)</p> <p>“Ah, eu digo tudo o que me vem à cabeça! Ali na Bela Vista os ciganos e as ciganas até dizem: “O professor é meio doido”. Mas o facto de lhes dizer tudo... há muitos colegas que têm medo deles... mas eu consigo ter uma boa relação com eles, mas não lhes posso mostrar medo. Tenho que lidar com segurança e impor-me. Depois já estou na escola há alguns anos, assumi esta postura de frontalidade e de segurança e eles já me vão conhecendo. No primeiro ano que fui para esta escola, logo no início ainda tive um desaguisado com um cigano e percebi que tinha que marcar a minha posição e não sair daquela linha. Agora estes anos de experiência já ajudam, mas mantive sempre a minha linha e não me</p>
--	--

	<p>afasto dela. (E6, 17)</p> <p>“...também sou confidente, psicólogo, enfermeiro, para além de os ensinar e tentar que eles atinjam as metas que é suposto atingir.” (E6, 17)</p> <p>“Não é fácil. A má educação dos encarregados de educação, que vêm descarregar... porque isto do ponto de vista social e económico o país não está bem, e as pessoas acabam por descarregar nas crianças, nos filhos, nos professores, ou seja, vão reclamar onde é mais fácil e nós estamos ali mesmo a jeito. Por exemplo, se eu comparar a relação com os encarregados de educação de agora com aquela que tinha quando comecei a dar aulas, as coisas estão muito piores.” (E6,11)</p>
--	--

<p>7. A motivação para a frequência de ações de formação contínua</p>	<p>“... porque precisamos dos créditos para progredir na carreira, apesar de agora estar tudo congelado há tanto tempo que os créditos já não servem para progressão, praticamente... Mas a formação contínua agora é sobretudo para me atualizar, adquirir novos conhecimentos e para ter uma prática letiva mais consistente” (E3, 6)</p> <p>“Estas ações são importantes para a nossa formação e para o nosso trabalho diário e muitas vezes as formações aparecem sim, mas com um número de vagas muito limitado; ou porque há poucos formadores ou seja por qualquer outro motivo e muitas vezes nós inscrevemo-nos e acabamos por não ser chamados.” (E3, 9)</p> <p>“Como não era obrigado por ser contratado... portanto, não precisava dos créditos, para progredir, fazia só as que achava mais interessantes, para valorização pessoal e para adquirir novos conhecimentos.” (E4, 6)</p> <p>“Para progredir na carreira eu fazia coisas e tinha... usavam-se os créditos para progredir e eu tinha créditos para dar e vender. (...) Mas todos os anos fazia formação contínua, até para me atualizar. Mas começou-se a pagar, 40 euros daqui, 50 euros dali e... a última que fiz foi na ESE de Setúbal e na área da Matemática... gostava de fazer a de Português, mas... a pagar e com as progressões congeladas... Mas fazia essencialmente para me atualizar e aprender novas coisas, os créditos eram um acréscimo, não eram o mais importante (...) o importante é que há sempre coisas novas, coisas engraçadas para aprender.” (E5, 7)</p> <p>“Temos que frequentar por causa da progressão na carreira, por causa dos créditos... Frequento porque é obrigatório.” (E6, 6)</p> <p>“... nos primeiros anos qualquer ação de formação com créditos dava e havia professores de Educação Física a frequentar ações de pintura de azulejos que não tem nada a ver com a área e pronto. (...) Mas para contar para a progressão têm que ser ações nas áreas que eu estou a lecionar e dirigidas para o ciclo que estou a lecionar.” (E6, 6)</p> <p>“... se eu não tiver os créditos não reúno os requisitos para subir de escalão... está tudo congelado... Mas convém fazer porque quando um dia, quer dizer, algum dia tem que descongelar, não é? E nessa altura eu estou preparado. Cumpro todos os critérios: tenho o número de aulas assistidas, tenho os créditos da formação contínua mas depois o senhor ministro das finanças mandou congelar as carreiras e eu não subo! Mas quero estar preparado e há-de vir o dia em que eu hei-de passar do 2º para o 3º escalão.” (E6, 6)</p>
--	--

	<p>“Eu procuro sempre ações não pagas e descobri alguns Centros de Formação em que não são pagas ou o que se paga é uma quantia baixa... Por exemplo, o Centro do Seixal, as do Programa da Ciência Viva no Pavilhão do Conhecimento, essas aí são gratuitas, a gente inscreve-se e se houver vagas... Agora têm é muito a ver com a área da Astronomia, mas para mim essas ações contam porque se trata de uma matéria que é dada, que consta no currículo do 3º e do 4º ano, vem lá no programa. Depois é uma área que eu procuro sempre atualizar, porque estão sempre a descobrir coisas novas e eu também me interesso pela área e é uma área que também entusiasma os miúdos e isso também é apelativo.” (E6, 7)</p> <p>“... eu ando sempre a tentar ver onde posso frequentar ações que não sejam pagas e que sirvam para a carreira.” (E6, 7)</p> <p>“Não, nunca fiz isso pelos créditos.” (E7, 6)</p> <p>“... a minha base grande de formação [contínua] foi, até 1994, dentro do Movimento da Escola Moderna (...tínhamos muita formação, tínhamos os grupos corporativos em que nos reuníamos quase todas as semanas para partilhar o nosso trabalho e em conjunto com outros colegas produzir trabalho.” (E7, 6)</p> <p>“E há depois também a própria pessoa que tem, que faz o seu investimento, sim. Depois mais tarde fiz formação, fiz a licenciatura na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e foi outro local que me deu uma base e outro tipo de referência que é a referência entre a parte teórica e a parte prática e com pessoas em que eu confiei muito, sobretudo na área das Ciências da Educação, são pessoas que são referências no campo da educação.” (E7, 6)</p> <p>“... nas formações, nos trabalhos que fiz foi a pensar no que me fazia sentido para o que eu queria aprender.” (E7, 7)</p>
--	---

<p>8. O significado atribuído à profissão</p>	<p>“Sinto que é mais valorizada a profissão de Professor do 1º Ciclo do que a de Educadora de Infância...a profissão de professor do 1º CEB – aquele que vai ensinar as crianças a ler, a escrever – é mais valorizada em termos sociais” (E1, 6)</p> <p>“... não é que ela [mãe] desvalorize a profissão docente... ela tem é a noção de como as coisas estão e atualmente é um facto que tudo está complicado, mas a área da educação ainda mais complicada está... (E1, 6)</p> <p>“... tenho a expectativa de que isto mude e que as pessoas realmente se apercebam da importância e da grandiosidade que há num Professor do Ensino Básico.” (E2,8)</p> <p>“Quando eu disse aos meus amigos e à minha família que queria ser professora eles não aceitaram (...) Acham que é um trabalho de menor importância e de difícil colocação, de difícil empregabilidade e ainda a parte económica, os professores não ganham bem” (E2, 8)</p> <p>“... hoje a sociedade não valoriza o professor (...) a profissão de professor do ensino básico é um bocadinho ingrata... se o Estado não valoriza a profissão, os cidadãos também não a valorizam, os próprios professores também, eu já noto, já não se valorizam...” (E2, 8)</p> <p>“... encarregados de educação, na forma como os nossos superiores, e quando falo em superiores refiro-me à tutela, ao ministério, como nos tratam, como nos... como passam a nossa imagem... e o professor que antigamente era visto ali como o topo, era o professor, o médico e o padre, hoje é o oposto. O professor não tem valor, não é dado valor ao professor, enquanto profissional e enquanto pessoa” (E3, 9)</p> <p>“Creio que atualmente não é uma profissão atrativa, nem para quem pretenda ser professor, quem tenha esse gosto como eu tive... já não é uma profissão atrativa porque nós não temos quem nos proteja” (E3, 9)</p> <p>“E da parte de quem nos gere, do ministério, não é? do Estado, é completamente desprestigiante. E esta imagem acaba por passar para a sociedade” (E3, 9)</p> <p>“... eu acho que ainda há pessoas que veem o professor como uma pessoa importante na vida dos filhos... pelo menos eu sinto isso... sinto isso com alguns dos encarregados de educação que tenho” (E3, 9)</p>
--	---

	<p>“... há pessoas que olham para o professor como aquele que está ali a tomar conta do filho e não como um profissional que está ali para ensinar e formar ... as famílias veem a escola como um depósito de crianças e quanto mais horas as crianças passarem na escola, melhor. E essa é uma ideia que tem de ser urgentemente mudada. A escola não pode ser um depósito onde os pais deixam os filhos às sete e meia da manhã e os vão buscar às sete e meia da noite.” (E3, 10)</p> <p>“Não sei... talvez porque temos uma profissão muito exposta e toda a gente acha que sabe fazer aquilo que nós fazemos. (...) Acho que devia ser uma profissão mais valorizada, até porque este período da formação dos alunos vai marcá-los para o resto da vida.” (E4, 7)</p> <p>“Acho que de uma maneira geral somos desvalorizados pela sociedade. Muito desvalorizados. É assim que eu me sinto, desvalorizado. Sinto-me... acho que não nos dão o mérito suficiente. Sinto-me também injustiçado, pelo trabalho que faço e pelo fraco reconhecimento. (...) pior do que ser mal remunerado é ser um profissional pouco reconhecido, pouco valorizado socialmente. E isso desmotiva-nos também. Não somos máquinas, não é?” (E4, 7)</p> <p>“... quem está lá por cima e que nos devia valorizar ainda nos pisa e empurra-nos mais para baixo, da parte dos pais, a maioria, pouco nos valoriza...” (E4, 8)</p> <p>“Não anda muito bem, parece-me... Já teve aquela fase histórica em que o professor era... o padre, o médico e o professor, que eram as referências máximas numa vila, numa cidade, numa aldeia, era uma profissão prestigiada. Agora neste momento...” (E5, 10)</p> <p>“... eu acho que o professor hoje em dia não está muito bem cotado socialmente, vamos lá. Passou do 8 para o 80, mas pela negativa. (...) acho que houve uma fase em que os professores eram vistos... sei lá... não desfazendo, mas como uns varredores de rua, uma profissão que não carecia de saber próprio, de especialização, de formação superior. Mas acho que agora está a melhorar um pouco, já não somos tão mal tratados ou tão mal vistos. Eu sinto que está a mudar, não acho que volte a ser encarada como aquela profissão de topo aqui do antigamente, com grande prestígio e em que os professores eram reconhecidos e valorizados socialmente, mas acho que está a melhorar pois acho que socialmente já se aceita melhor os professores...” (E5, 10)</p>
--	---

	<p>“Isso... isso depende dos meios... se formos para o interior, e eu já tive a experiência de estar em pequenas escolas isoladas... nas aldeias o professor ainda é visto como um profissional inteligente, bem formado, bem-educado, é uma pessoa respeitada quase como antigamente eram os padres...” (E6, 12)</p> <p>“Agora nos meios urbanos o professor agora já não é tão bem visto, esta profissão perdeu prestígio... ou por influência de alguma Comunicação Social e do Ministério, destas guerrilhas todas, já não é uma profissão tão bem vista perante a sociedade...” (E6, 12)</p> <p>“mas ... no concreto, quando nós falamos com os encarregados de educação verificamos que muitos deles ainda respeitam a profissão e o trabalho que fazemos e prestigiam a nossa profissão. Mesmo na minha turma tenho exemplos de encarregados de educação que reconhecem o trabalho que faço e até dizem “Eu não consigo aguentar a minha, como é que você aguenta vinte e tal gaiatos todos os dias dentro de uma sala?”, ora que remédio tenho eu? É para isso que me pagam, ainda que paguem mal!” (E6, 12)</p> <p>“Olhe, eu vou ser muito franca. Há um livro do Nóvoa, “Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário”. Considero que houve várias identidades dos professores do 1º Ciclo. E acho que os professores do 1º Ciclo... olhe, eu não considero que eles fossem respeitados no tempo do fascismo, não, não eram. Eram respeitados dentro do respeito em determinada ideologia. Respeitados como a pessoa que sabe e eram respeitados como a pessoa que sabe porque eram quem tinha a leitura, a escrita, etc.” (E7, 11)</p> <p>“No início, a seguir ao 25 de Abril, acho que houve uma enorme valorização dos professores do 1º Ciclo e do Pré-Escolar. Depois, e acho que se deve aquela fase de 89/90, com Guterres, quando se fez... quando se caminhou muito em termos da educação pré-escolar, em termos da inclusão dos alunos, em termos da avaliação formativa, do próprio processo de avaliação dos alunos...” (E7, 11)</p> <p>“...mas eu penso que o professor do 1º Ciclo foi valorizado. E quando eu digo que foi valorizado é porque também lhe foi exigido que respeitasse também, portanto, que houve um respeito mútuo entre professores e encarregados de educação.” (E7, 11)</p> <p>“Agora eu penso que às vezes as pessoas, portanto, a... é como... neste momento eu acho que há desrespeito pelos professores não só por parte do Ministério, há por parte do Ministério, há por parte do Ministério quando faz</p>
--	---

	<p>determinadas afirmações e quando manda cá para fora metas que são do ponto de vista até científico e pedagógico incorretas, até do ponto de vista da organização curricular... quando fazem determinadas afirmações sobre os professores... E penso que os professores não têm que ser uma missão, têm que ser uma profissão e penso que neste momento...” (E7, 11)</p> <p>“E há um conhecimento pedagógico que tem de ser reconhecido ao professor, e isso eu penso que o professor tem que trabalhar com os pais nesse sentido, mas tem de haver, como escola, não se pode desautorizar parte da entidade pedagógica.” (E7, 11)</p> <p>“Há uma desvalorização, sim. Aliás, até por parte da comunidade, das pessoas em geral.” (E7, 12)</p> <p>“... um dia estávamos no bar e uma funcionária do bar passaram dois, três colegas à minha frente e eu disse “Desculpe, eu estava primeiro” e a senhora “Ah, mas os professores...” e eu “Olhe, é assim eu sou tão professora quanto qualquer outro professor aqui e portanto agradeço que passe”, eu disse muitas coisas desse género e é assim, há uma coisa que eu tinha, e disso não tenho dúvidas, modéstia à parte, eu tenho um percurso muito investido.” (E7, 12)</p> <p>“Por exemplo, quando aqui, por parte dos colegas dos outros ciclos... quando vim aqui para o Agrupamento, eu que sou professora do 1º Ciclo, foi quando fiz formação do PNEP, “Ah, é na sala das primárias!” E eu disse: “Professoras do 1º Ciclo. Pode ser primárias, mas é do ensino primário, professoras do ensino primário”, mas assim de uma forma... E no entanto eu sou das pessoas, sou a segunda ou a terceira pessoa com mais curriculum no Agrupamento.” (E7, 12)</p> <p>“... no Pedagógico, quando as pessoas querem fazer testes iguais e querem não sei o quê e não sei o quê, eu sei, sem levantar a voz, eu sei, eu e uma colega de Português éramos as pessoas que mais sabíamos do ponto de vista da pedagogia, do ponto de vista da avaliação, e isso é assim... gostei. Mas é assim: nós temos de provar. A outra colega era considerada não sei o quê, e eu ao fim de dois, três anos... porque eu depois levada tal, tal e tal tal e portanto eles não podiam negar, porque eu sei argumentar e sei ir buscar fontes, no meu discurso, porque estão cá, porque aprendi ao longo da vida. Mas isso não quer dizer que não seja às vezes doloroso...” (E7, 12)</p>
--	--

